



**Universidade de
Aveiro
2012**

Departamento de Educação

**Ana Paula Ferreira da
Rocha**

**A relação sujeito-língua de alunos de Inglês no
ensino secundário**



**Ana Paula Ferreira da
Rocha**

**A relação sujeito-língua de alunos de Inglês no
ensino secundário**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didática, na especialidade de Didática de Línguas, Ramo para Professores do 3.º Ciclo EB/Secundário, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões, investigadora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao meu marido e à minha filha pelo incansável apoio.

o júri

Presidente

Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Professor Associado com Agregação do Departamento de Educação da
Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Filomena Dias Capucho
Professora Auxiliar da Universidade Católica Portuguesa

Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
Investigadora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de
Aveiro (orientadora)

Agradecimentos

À minha filha Mariana, pela paciência, pelo amor e pela inspiração que traz à minha vida.

Ao meu marido Mário, pelo seu amor e por me incentivar a ir sempre mais longe.

Aos meus pais, Domingos e Teresa, pelos ensinamentos de vida, valores e apoio incondicional.

À minha orientadora Ana Raquel Simões, pela valorosa orientação, transmitida com dedicação, sabedoria e constante incentivo e por ter acreditado que esta caminhada chegaria ao fim.

Às minhas amigas de mestrado, Maria do Céu Bastos e Maria João Coutinho, pelas ideias partilhadas e pelo apoio na realização desta investigação.

À diretora da escola, Maria do Rosário Tavares, pelo apoio e colaboração na realização deste trabalho.

Aos meus familiares, que me apoiaram e incentivaram ao longo deste percurso.

A todos fico sempre grata.

palavras-chave

Relação sujeito-língua, Representações das línguas, Inglês, Educação Plurilingue.

resumo

Na vertente interventiva da Didática das Línguas, debruçamo-nos neste estudo na relação que o sujeito aprendente estabelece com uma língua estrangeira. Centramo-nos, neste trabalho na relação que alunos de Inglês do 10.º ano da Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga, distrito de Aveiro, estabelecem na aprendizagem da língua inglesa no início do ensino secundário. Pretendemos, assim, analisar e compreender a relação sujeito-língua num contexto educativo, à luz dos conceitos de plurilinguismo e da diversidade linguística e cultural; bem como levar os alunos a refletir sobre as suas próprias representações e sobre a relação estabelecida.

A fim de proceder à aplicação deste estudo, tratando-se de um estudo de caso, seguimos uma investigação de tipo qualitativo, tendo como universo um grupo de 23 alunos do 10.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2011-2012, que esteve, em parte, envolvido num projeto *Comenius* com colegas polacos. Foi aplicado um inquérito por questionário com o objetivo de traçar o perfil linguístico dos alunos e as suas representações face ao mundo das línguas, sendo os dados analisados em termos estatísticos simples e as questões abertas sujeitas a análise de conteúdo. Procedeu-se, então, à implementação de dois planos de intervenção didática junto da turma.

A análise dos dados recolhidos levou-nos a concluir que os alunos têm no início, uma visão sobretudo escolarizada da língua inglesa, considerando que a sua aprendizagem se reveste de fulcral importância para o futuro profissional, bem como para o estabelecimento da comunicação com outros povos. Daí acreditarem na prioridade de aprender Inglês em contexto escolar para conseguir estabelecer comunicação internacional.

Por outro lado, com este trabalho foi também possível reconfigurar o papel da língua inglesa junto dos alunos, uma vez que eles se tornaram mais atentos e curiosos, questionando o conceito meramente utilitário da língua inglesa, e tornando-se capazes de identificar outros, alargando os seus conhecimentos linguísticos e culturais, modificando as suas representações face à língua inglesa e mostrando-se mais conscientes da importância e da diversidade linguística, não obstante do papel facilitador na comunicação internacional da língua inglesa.

Acreditamos, por isso, na importância de refletir com o sujeito aprendente de línguas estrangeiras, numa abordagem mais alargada da educação em línguas, numa perspectiva de didática do plurilinguismo, de forma a abranger diversas vertentes, desde o papel comunicativo e utilitário da língua inglesa ao papel afetivo que esta pode ter, contribuindo desta forma para cidadãos mais interventivos numa sociedade mais global.

Pensamos ser igualmente importante chamar a atenção dos professores para a importância de promover a reflexão sobre a aprendizagem das línguas, sublinhando que ensinar línguas não é somente dotar os alunos de proficiência linguística e comunicativa, mas também desenvolver um conjunto de competências no sujeito, tornando-o assim um ser social, consciente, responsável, cultural e plurilingue.

keywords

Students' relationship with language, Representations about languages, English language, Plurilingual education.

abstract

Bearing in mind the interventive framework of Language Didactics, our study describes the relationship of the English learner with the foreign language. This research work describes a study done in the classroom with 10th form students of English as a foreign language, in Sever do Vouga Secondary School during the year 2011-2012.

One of the main purposes is to study the relationship between individuals and the learning of languages within an educational context, to encourage and develop the language diversity awareness in the secondary school.

The guideline behind the tasks of this work was a process of analysing the representations of a class of 23 students towards the English and other foreign languages as well as defining the kind of relationship they establish with the Other.

Therefore we divided our study into two didactical intervention plans whose tasks were given and controlled by the research-teacher. These tasks allowed us to collect important data according to different instruments and draw some interesting conclusions on students' representations towards languages.

From the analysis of the data, we verified that the students have certain concepts and sensitivity towards the factors related to language learning and even the interaction with the Other. We were able to observe representations among the students related to languages, to Otherness and even to themselves and the way they learn English and other languages.

This research work also helped us to analyse and conclude the impact of learning languages within the school system. On the other hand it helped students to become aware of the circumstances involved in communicating in today's world and find out ways and benefits of communicating among the linguistic and cultural diversity.

It also helped us to conclude the contribution of the reflective work with the students developing on them a wider sense of language learning, with concepts like plurilingual and intercultural education.

These results can also suggest that it is possible for students to develop curiosity and receptivity to otherness by using strategies that will help the learner to be a speaker interacting not only through the English language but also in a plurilingual and intercultural perspectives.

Índice

Índice de Tabelas	3
Índice de Gráficos.....	4
Lista de Anexos	5
Lista de Abreviaturas	7
Introdução	9
Capítulo 1 – Didática das Línguas	15
1.1. Desafios da Didática das Línguas.....	15
1.2. Da relevância da Didática à relação sujeito-línguas	18
1.3. As representações na relação sujeito-língua	19
1.4. Didática das Línguas e Didática do Plurilinguismo	25
1.4.1. Competência plurilingue e competência pluricultural.....	31
1.5. O plurilinguismo e o papel da língua inglesa.....	33
1.5.1. O papel da língua inglesa nas aprendizagens	35
Capítulo 2 – Descrição e metodologia do estudo	41
2.1. Objetivos do estudo	41
2.2. Metodologia	43
2.3. Os instrumentos de recolha de dados	45
2.3.1. Inquérito por questionário	45
2.3.1.1. Objetivos do inquérito por questionário	46
2.3.2. Planos de intervenção	48
Síntese.....	53

Capítulo 3 – Análise dos dados	55
3.1. Caracterização do público-alvo	56
3.2. As representações do sujeito	59
3.3. As categorias de análise	60
3.3.1. Categoria 1: A língua como objeto de ensino/aprendizagem	63
3.3.2. Categoria 2: Língua como objeto afetivo	70
3.3.3. Categoria 3: Língua como instrumento útil nas relações sociais e interpessoais	71
3.3.4. Categoria 4: Língua como instrumento de afirmação de identidade individual e/ou coletiva	73
3.3.5. Categoria 5: Língua como objeto de poder.....	77
3.4. Intervenções didáticas	82
3.4.1. Intervenção didática n.º 1	84
3.4.2. Intervenção didática n.º 2	90
3.5. Síntese dos resultados	100
Capítulo 4 – Considerações finais	103
4.1. Principais conclusões do estudo	103
4.2. Limitações do estudo	107
4.3. Perspetivas futuras	108
Bibliografia	111
Webgrafia	123

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Objetivos do inquérito por questionário	47
Tabela 2 – Planos de intervenção	49
Tabela 3 – Género dos alunos	56
Tabela 4 – Idade dos alunos	56
Tabela 5 – Habilitações literárias dos pais	57
Tabela 6 – Língua Materna dos pais	57
Tabela 7 – Categorias e subcategorias para tratamento das representações do Inglês.....	62
Tabela 8 – Motivos pelos quais os alunos selecionaram o inglês como a língua mais fácil de aprender	64
Tabela 9 – Motivos pelos quais os alunos selecionaram o inglês e o francês como as línguas mais difíceis de aprender	66
Tabela 10 – Importância da aprendizagem do inglês para os alunos portugueses e polacos.....	74
Tabela 11 – Opinião dos alunos portugueses e polacos quanto à língua e país que escolheriam se nascessem novamente	76
Tabela 12 – Motivos para aprender inglês	81
Tabela 13 – Plano de Intervenção Didática desenvolvido no 2.º período.....	85
Tabela 14 – Plano de investigação desenvolvido no 2.º período	86
Tabela 15 – Motivos pelos quais os alunos consideraram a primeira intervenção didática importante	88
Tabela 16 – Motivos pelos quais os alunos gostaram da primeira intervenção didática.....	89
Tabela 17 – Plano de intervenção didática desenvolvido no 3.º período	91
Tabela 18 – Plano de Investigação desenvolvido no 3.º período	92
Tabela 19 – Respostas dos alunos quanto à língua que consideram que deveria ser global.....	93
Tabela 20 – Razões pelas quais os nativos de uma língua global têm mais poder	95
Tabela 21 – Vantagens da predominância de uma língua no mundo	96

Tabela 22 – Desvantagens da predominância de uma língua global no mundo ..	97
Tabela 23 – Aprendizagens dos alunos quanto à importância do inglês.....	98
Tabela 24 – Relação do sujeito com a língua inglesa	99

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Língua mais fácil de aprender para os alunos	63
Gráfico 2 – Língua mais difícil de aprender para os alunos	65
Gráfico 3 – Autoavaliação dos alunos enquanto aprendentes de inglês	67
Gráfico 4 – Representações de línguas que é importante estudar.....	78
Gráfico 5 – Línguas que os alunos gostariam de aprender.....	79
Gráfico 6 – Opinião dos alunos quanto ao facto da escola possibilitar maior oferta de línguas.....	80
Gráfico 7 – Opinião dos alunos acerca do poder dos nativos de uma língua global	94

Lista de Anexos

Anexo 1 – Apresentação do projeto de investigação

Anexo 2 – Informação aos Encarregados de Educação

Anexo 3 – Inquérito por questionário

Anexo 4 – Documentos de apoio à primeira intervenção didática

Documento 1: Plano da 1.ª intervenção didática

Documento 2: Powerpoint “Every body is doing it”

Documento 3: Ficha de trabalho “Every body is doing it”

Documento 4: Ficha de trabalho “All Together Now”

Documento 5: Ficha de trabalho “The Beatles”

Documento 6: Powerpoint de suporte às fichas de trabalho “All Together Now” e “The Beatles”

Documento 7: Ficha de trabalho “Music”

Documento 8: Ficha de trabalho “Why do people learn languages?”

Documento 9: Ficha de trabalho “Why do people learn English?”

Documento 10: Ficha de trabalho “Some reasons why people study English”

Documento 11: Atividade de reflexão final

Documento 12: Atividade de reflexão final (2)

Anexo 5 – Documentos de apoio à segunda intervenção didática

Documento 1: Plano da 2.ª intervenção didática

Documento 2: Powerpoint “The status of English as a global language”

Documento 3: Ficha de trabalho “The status of English as a global language”

Documento 4: Powerpoint “Is the English Language important for you?”

Documento 5: Ficha de trabalho “English and the future” – Grupo 1

Documento 6: Ficha de trabalho “English – the widespread language” – Grupo 2

Documento 7: Ficha de trabalho “The importance of learning English” – Grupo 3

Documento 8: Ficha de trabalho “No speak English” – Grupo 4

Documento 9: Ficha de trabalho “Towards a global language” – Grupo 5

Documento 10: Atividade de reflexão final

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CLIL – Content and language integrated learning

DL – Didática das Línguas

DP – Didática do Plurilinguismo

ILE – Inglês Língua Estrangeira

LALE – Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

LE – Língua Estrangeira

LE1 – Língua Estrangeira 1

LE2 – Língua Estrangeira 2

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

Motivada pela necessidade em aprofundar novas perspectivas no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, parti para o desafio de me envolver no Mestrado em Didática com uma atitude de abertura à investigação, área que não tinha vivenciado formalmente, apesar de lhe conferir bastante importância. No dia-a-dia do professor, notamos a constante necessidade de descobrir e refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem, o que se constitui um pouco como uma forma de investigar em educação. Assim, e como professora de Inglês, pretendia acima de tudo beneficiar de um espaço privilegiado de descoberta e partilha de conhecimentos face à reflexão de estudos relativos à Didática das Línguas (DL) (e das culturas), do cruzamento de saberes e experiências diversas, a fim de definir e reposicionar formas de intervenção cada vez mais adequadas no que concerne à minha atuação pedagógica.

Tendo em conta que nem sempre há espaço para um trabalho reflexivo em contexto escolar, considerei interessante levar a cabo este trabalho de investigação com um grupo de alunos do 10.º ano, dado que tinha já detetado neles a necessidade de orientação na reflexão sobre a aprendizagem das opções que neste nível de ensino têm de fazer, nomeadamente na escolha da(s) língua(s) estrangeiras a estudar no ensino secundário.

Assim, pretendia explorar e tomar consciência do tipo de relações que o sujeito-aprendente de Língua Estrangeira (LE) estabelece com ela, que pode ser de diversa ordem como poderemos constar através deste trabalho, nomeadamente no que se refere às representações que eles têm das línguas, em particular da Língua Inglesa (LI). A descrição de situações educativas inseridas no próprio contexto escolar é considerado um tema de investigação privilegiado em DL, na área da praxeologia, ao procurar comparar-se e analisar-se as relações nesses contextos, para continuar a discutir princípios e orientações de uma educação orientada para o plurilinguismo.

Desta forma, o estudo de investigação-ação aqui apresentado foi, em parte, motivado por uma necessidade de aprofundar o conhecimento e compreensão do contexto escolar e identificar formas de intervenção, com o

objetivo último de desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos na aprendizagem da LE.

Assim, ao promover a reflexão sobre o objeto de ensino/aprendizagem, a língua, acreditamos que os alunos poderão compreender melhor os fatores que facilitam e/ou dificultam a comunicação com os seus pares e com o Outro, levando-os a explorar e experimentar estratégias de aprendizagem diversificadas, potenciando a sua responsabilização face à aprendizagem.

Acreditamos que a didática privilegia a investigação alargada a diversas áreas e a divulgação de estudos exemplares no que respeita à sua relevância educacional. Tal como afirma Moreira:

“A didáctica das línguas estrangeiras não pode ser concebida enquanto área disciplinar delimitada por contornos que a separam de outros campos de conhecimento de que se socorre para seleccionar os elementos mais relevantes. Trata-se de uma área metadisciplinar que se constitui naquilo que apelidámos de “hiperciência” (1992: 980).

É uma disciplina possuidora de uma estruturação holístico-integrativa, pressupondo uma operacionalização do saber já construído e de um outro tipo de saber mais flexível, por forma a dar resposta a um dado problema.

Apesar de se encontrar já investigação na área das representações e das relações que os sujeitos estabelecem com a aprendizagem das línguas, desenvolvida com mais incidência na última década, parece-nos necessário continuar a fazer investigação sistematizada, a fim de esta ser atualizada de acordo com os diferentes contextos histórico-temporais para melhor estudar esta problemática: “A Didáctica, pela sua própria natureza, é uma disciplina (e uma actividade profissional) altamente contextualizada. Sofre, por isso, os efeitos das mutações histórico-culturais, estando sujeita a uma porosidade ideológica” (Alarcão, 2008: 10).

Além deste facto, os alunos apresentam perspetivas diferentes quanto à aprendizagem de uma língua sendo, por isso, importante atualizar dados e continuar a investigar esta área pela sua relevância e necessidade de permanente atualização, no que diz respeito a uma educação cada vez mais orientada para o plurilinguismo/intercompreensão/interculturalidade.

Considerando a DL como “disciplina de acção educativa linguística” (Véronique, 2006), crê-se que é preciso intervir e refletir num determinado universo disciplinar para se analisar mais de perto a relação e a interação que se vai construindo em contexto escolar. Nesta perspetiva e, de acordo com Simões (2006), a DL enfatiza o conhecimento construído e as práticas de sala de aula, estabelecendo uma dinâmica entre a produção de conhecimento sobre as práticas de ensino/aprendizagem, intervindo sobre essas práticas. São estas, aliás, as suas duas finalidades (Araújo e Sá, 1999, inspirada em Reuter, 1995) – produzir conhecimento sobre o ensino/aprendizagem e intervir no terreno (quer na formação dos seus agentes, quer nas práticas de aula). Trata-se também da visão de Alarcão (1994 e 2009), quando se refere à multidimensionalidade da DL, que assenta no conceito de tríptico didático quando indica as vertentes curricular, profissional e interventiva.

Também Galisson (1997) reforça a dimensão interventiva da DL, considerando a intervenção como a marca imprescindível das disciplinas praxeológicas, que passam do prescritivo ao prospetivo e ao propositivo contextualizado.

Com estes conceitos presentes levámos a cabo o nosso estudo, numa perspetiva ampla, em que tivemos consciência que o desafio a levar a cabo seria complexo e que se pretendia construir, de alguma forma, um saber dinâmico contextualizado, tentando retirar conclusões numa interação que passa pela observação, ação e avaliação/reflexão do processo interventivo, de forma a rentabilizar as produções interventivas.

Após a apresentação epistemológica do nosso estudo, há que esclarecer o percurso que decidimos seguir neste trabalho, explicitando os passos dados. Optámos por contextualizar a relação sujeito-língua, tendo presente os conceitos de plurilinguismo e interculturalidade. Reposiciona-se a DL e articula-se língua e cultura, aproximando-se a DL do que Galisson (1997) chama Didática da língua-cultura e Alarcão (1994) reforça, com a definição de Didática das Línguas e das Culturas.

Sentimos alguma dificuldade na objetivação dos conceitos norteadores do estudo, devido às indecisões por que passámos no âmbito da organização do

trabalho na escola, que nos orientariam, por exemplo, para um trabalho de maior ou menor índole intercultural. Isto é, no início do ano ainda não tínhamos a certeza sobre as verdadeiras possibilidades de grupo-alvo com quem trabalhar, dado o início tardio do projeto *Comenius* em que a escola se envolveu.

Relativamente à organização do trabalho, no capítulo 1 apresenta-se o quadro teórico que suporta este estudo, baseado numa abordagem à atual DL, contextualizando-a no contexto europeu e apresentando os conceitos que norteiam este projeto, tais como a relação sujeito-língua, as representações, o plurilinguismo e a interculturalidade, conceitos trabalhados na DL.

Depois deste primeiro momento, procurámos, no capítulo 2, descrever as opções metodológicas do presente estudo, explicitando o plano de intervenção e os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como a forma escolhida para os analisar.

No capítulo 3 apresenta-se e descreve-se a análise dos resultados dos trabalhos realizados em contexto escolar, cujo objetivo principal seria compreender como os sujeitos, em situação escolar, vão construindo a sua relação com a LI nas suas várias dimensões e analisar essa relação, tendo em conta o(s) estatuto(s) que a LI pode adquirir, para avançar e relacionar o nosso estudo com os conceitos de competência plurilingue (Andrade, Araújo e Sá *et al.*, 2003; Coste, Moore & Zarate, 1997; Conselho da Europa, 2001), e de competência intercultural (Byram, 1997; Jandt, 1998; Ogay, 2000), provando o quão complexa é a relação que o sujeito estabelece com a(s) língua(s) no contexto escolar. É de salientar que a esta complexa e subjetiva relação sujeito-língua se deve acrescentar uma dimensão socioafetiva enformadora da relação dos sujeitos com o mundo das línguas, como refere Simões (2006).

Com o(s) conceito(s) que orientam este estudo sempre presentes, prosseguimos nesta parte mais praxeológica, fazendo a caracterização do perfil linguístico de um grupo de alunos do 10.º ano de escolaridade, bem como a análise de aspetos didáticos úteis para o trabalho educativo concreto com esta noção, a fim de tentar definir a relação sujeito-língua de um grupo de alunos no início do ensino secundário.

No desenvolvimento de atividades didáticas e na participação em projetos de âmbito internacional, torna-se evidente o papel da escola na construção de relações favoráveis dos sujeitos em relação ao Outro e à(s) sua(s) língua(s). Salienta-se, também, a relevância da aprendizagem das línguas e do desenvolvimento da competência plurilingue na preservação da diversidade linguística e cultural e no reforço da identidade europeia. Essa aprendizagem deve ser entendida como forma de aceder ao Outro e a si mesmo e promover o contacto intercultural, aspetos estes particularmente desenvolvidos em programas de mobilidade de alunos, nomeadamente o projeto *Comenius*, no qual participou um grupo de alunos da escola onde o presente estudo foi aplicado. A *Mobilidade Individual de Alunos Comenius* é uma iniciativa europeia, que visa melhorar o conhecimento dos alunos sobre a diversidade de culturas e línguas europeias e ajudá-los a adquirir competências que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal. Além disso, permite, quer uma experiência europeia de aprendizagem aos alunos, quer uma experiência pedagógica aos professores, de grande valor e enriquecimento pessoal e profissional, possibilitando a construção de laços de amizade e respeito pela diversidade linguística e cultural (Comissão Europeia, s/d). Na nossa escola, foi-nos apenas possível agendar as atividades com o grupo de alunos polacos já no 2.º período, pelo que a inclusão da respetiva análise esteve em dúvida quase até ao final da escrita deste trabalho.

Resumindo, pretendíamos, no final deste estudo empírico, recolher dados que nos respondessem às questões investigativas colocadas na fase inicial deste projeto:

- que relação estabelece o sujeito-aprendente de línguas com a aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s), em particular da língua inglesa?
- que motivações e representações têm os alunos do ensino secundário acerca da língua inglesa?

As respostas a estas questões levaram-nos a refletir de forma mais profunda acerca da complexidade da relação sujeito-língua e da constatação da influência dos conceitos que nos nortearam ao longo deste percurso investigativo, apresentando, no capítulo 4, em forma de conclusão, quer as limitações do

estudo quer algumas perspectivas futuras de trabalho, evidenciando que no final surgem outras dúvidas, e certamente dessas dúvidas poderão surgir outras evidências.

Capítulo 1

Didática das Línguas

1.1. Desafios da Didática das Línguas

A Didática das Línguas (DL), sendo uma disciplina grandemente influenciada pelas mudanças históricas, sociais e culturais, insere-se hoje na problemática da globalização e, numa situação de maior proximidade, da europeização. Além disso, enfrenta desafios de vária ordem, destacando-se, segundo Alarcão (2008), o desafio do ressurgimento do papel das línguas como meio de desenvolver valores humanos e sociais; a influência da era da informática, que cria por sua vez um novo tipo de aprendentes/utilizadores das línguas; a crescente mobilidade que também apresenta novos públicos na aprendizagem de línguas. Além disso, no contexto educativo, o aluno tem adquirido um papel em que o processo de ensino/aprendizagem se centra em si e, no que se refere à DL enquanto disciplina e prática profissional, esta estabelece cada vez mais uma interação entre a ação docente e a reflexão teórica. Tradicionalmente, a docência evidenciava-se sobretudo por didática profissional (Alarcão, 1994) enquanto que a reflexão teórica se inseria na vertente investigativa da didática, sendo que hoje cada vez mais se nota a aproximação entre o mundo académico e as escolas.

Seguindo o pensamento de Alarcão (1994), o ensino de línguas, e também das culturas, situa-se num contexto global. No entanto, encontram-se duas vertentes neste conceito de globalidade, evidenciando-se de certa forma uma dicotomia. Se, por um lado, se assiste a uma abertura à aprendizagem de um maior número de línguas, por outro, continua-se a deparar com uma hegemonia do inglês como língua de comunicação universal (Candelier *et al.*, 2007; Castellotti & Moore, 2002; Coste, 2001; Forlot, 2009), facto este reforçado com alguns dos resultados obtidos neste estudo.

No entanto, a globalização tem colocado a muitos professores e investigadores desafios de conceção e operacionalização (Andrade & Araújo e

Sá, 2006). Acrescente-se, ainda neste panorama, a importância dos valores humanos e sociais como os de identidade, respeito, solidariedade, cooperação, que a aprendizagem das línguas permite e reforça. A articulação entre língua e cultura aproxima a DL do que Galisson (1997) chama Didática da Língua-Cultura. Perante as novas realidades, surgem também conceitos como plurilinguismo, interculturalidade e intercompreensão, que têm sido amplamente divulgados em diversas instâncias, desde as políticas linguísticas e educativas discursivas a nível mundial, à investigação e atuação em sala de aula.

Esboçam-se, então, estratégias de operacionalização formativa. Levantam-se dúvidas sobre o equilíbrio entre formar para o plurilinguismo e ensinar uma determinada língua, acabando por ser esta uma das grandes dialéticas de atuação de um professor de línguas. Contudo, e apesar de existirem atitudes de interesse e abertura por parte de professores e alunos perante estas novas dimensões no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), acreditamos que há ainda um longo caminho a percorrer, no que diz respeito à implementação de uma abordagem mais abrangente e consistente no ensino de inglês em Portugal.

Deste modo, a educação em línguas não é hoje, apenas, sinónimo de competência linguística, assim como a educação intercultural não pode ignorar os fenómenos complexos que se vivem nesta época histórica, caracterizada pela globalização, internacionalização, abundância de informação e mobilidade, sendo a educação em línguas e culturas um reflexo da contemporaneidade, permitindo intervir na sociedade em que vivemos e desenvolvendo relações de compreensão e cidadania.

Retomamos, neste momento, a ideia inicial de que a Didática, pela sua própria natureza, é uma disciplina altamente contextualizada e, por isso, dirige o seu olhar para os problemas reais e procura num universo disciplinar alargado (e não confinado) encontrar respostas para os problemas encontrados. Nesta interação vai sendo construído o saber didático, um saber dinâmico, contextualizado, significativo, fruto da interação entre a observação, o pensamento, a ação e a avaliação: "... ensinar, aprender e investigar em DL (e Culturas) é actualmente um campo dinâmico marcado por desafios estimulantes" (Alarcão, 2008: 14), em que há a partilha de saberes, respeito e co-construção.

Também Pinto (2012), reforça esta visão, ao afirmar que as línguas não servem apenas o aspeto pragmático (no sentido de funcionarem para comunicar), mas também outros, uma vez que são portadoras de outros sentidos, como identidade, representações do mundo, entre outros, estando ainda ligadas à compreensão intercultural e, por isso, como afirma Krumm, “Linguistic diversity and multilingualism on the part of individuals are a prerequisite and a constitutive condition of enabling people to live together in a world of growing heterogeneity” (2004: 61).

Não poderíamos deixar de mencionar a importância do conceito de intercompreensão, que tem adquirido um lugar de destaque numa Didática do Plurilinguismo (DP). Trata-se de um conceito multifacetado, que abrange diversas dimensões, dependendo dos contextos onde é aplicado (Degache & Melo, 2008; Capucho *et al.*, 2007). Apesar das diferentes conceções, Capucho define intercompreensão como “o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (2010a: 86).

Nesta perspetiva, a intercompreensão afirma-se como uma abordagem plural do ensino/aprendizagem de línguas (Alarcão *et al.*, 2009), que contribui para uma educação linguística mais humanizada e para a formação do sujeito, valorizando e respeitando as suas vivências, no sentido de construção de um mundo mais justo (Pinho & Andrade, 2011: 11).

Sendo a DL uma disciplina praxeológica, esta tem-se envolvido em novas interações e dinâmicas, aproximando-se de uma perspetiva humanista, onde se enfatiza a importância das línguas na formação dos sujeitos, na construção das sociedades e de um mundo mais justo e mais aberto ao diálogo, adquirindo a predominância de que hoje temos uma educação *para* as línguas, *nas* línguas e *pelas* línguas (Galisson, 2004).

1.2. Da relevância da Didática à relação sujeito-línguas

A relação sujeito-língua desenrola-se na esfera de várias dimensões relativamente ao funcionamento da(s) língua(s). Assim, é possível o sujeito estabelecer diferentes relações na aprendizagem de uma LE, tendo em conta o(s) seu(s) objetivo(s), nomeadamente as línguas que aprende e com que finalidade. Quando se trata da aprendizagem de uma língua em contexto educativo, a relação que o aprendente estabelece com a língua reflete muito a “facilidade” ou a “dificuldade” que sente quando inicia a aprendizagem dessa LE estabelecendo, por isso, relações de diversos tipos. Reportando-nos ao estudo desenvolvido num dos projetos levados a cabo por Araújo e Sá *et al.* (2006), as línguas podem ser vistas como objetos de afeto, como objetos que se adquirem através de atividades cognitivas ou como instrumentos de transferência de poder, capazes de fomentar no sujeito uma maior competitividade, capacidade de exercer a sua cidadania e compreensão do mundo.

Tendo em conta o conceito da Didática como “disciplina de acção educativa linguística” (Véronique, 2006), o saber didático na vertente da aprendizagem das línguas tem de ser dinâmico implicando, por isso, um universo disciplinar alargado, no qual terá de interagir a observação, a ação e a avaliação do processo de ensino/aprendizagem. Esta interação implica, naturalmente, uma atitude de partilha de valores, saberes e intercompreensão num mundo com constantes desafios.

Podemos afirmar, de uma forma sucinta, que as línguas são o reflexo das sociedades onde o sujeito, com o seu percurso de vida, estabelece funções cognitivas, afetivas e relacionais com o Outro e com o Mundo que o rodeia, havendo uma interação dinâmica na comunicação, da qual também faz parte o seu processo de apreensão e construção da realidade. As dinâmicas da comunicação não podem ser isoladas, pois constituem-se em atividades de linguagem dinâmicas, evolutivas e moldáveis na interação, isto é, “des objects de discours qui se construisent dans l’interaction, grâce au language et à la médiation de autrui, observables au moyen des traces discursives” (Castellotti, Coste & Moore, 2001: 103).

1.3. As representações na relação sujeito-língua

As representações que são atribuídas às línguas pelo sujeito são uma das vertentes deste processo relacional complexo, e a DL, como área disciplinar abrangente, acompanha a evolução da sociedade e do mundo global para poder intervir na visão que os sujeitos e a sociedade constroem do papel das línguas.

Diversos investigadores salientam a importância das representações que as pessoas têm relativamente às línguas e como essa percepção influencia a aprendizagem e a relação com as mesmas. Segundo Moscovici (1981), o mentor da teoria das representações sociais, os indivíduos movimentam-se e relacionam-se em função das representações (e não necessariamente das realidades), sabendo que há formas diversas de conhecer e comunicar com o Outro. Assim, este autor define representações sociais como:

“um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (1981: 181).

Posto isto, é através das interações sociais que os sujeitos constroem as suas representações. Estas podem ser vistas como construções mentais que visam uma interpretação da realidade através dos referentes culturais dos indivíduos, de modo a dar significado aos objetos sociais (Moscovici, 2004).

Jodelet afirma também que “a noção de representação se tornou uma noção-chave na explicação do funcionamento psíquico e social, da ação individual e coletiva” (2005: 42). Assim, para compreender o conteúdo e a dinâmica de uma representação social é necessário fazer referência ao contexto discursivo e ao contexto social no qual ela é produzida e utilizada. Na verdade:

“a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens mediáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (Jodelet, 2001: 16).

Por seu lado, Calvet (1999) refere que o conceito de representação confunde-se com o de atitude em muitos estudos, optando por utilizar outra definição, relacionada com duas categorias, as *práticas* e as *representações*. Assim, para este autor, as *práticas* referem-se às produções dos sujeitos, isto é, à forma como falam, mas também “la façon dont ils ‘accommodent’ pour pouvoir communiquer, la façon dont ils adaptent leurs pratiques aux situations de communication, par exemple aux pratiques et aux attentes de l’interlocuteur” (Calvet, 1999: 158). Relativamente às *representações*, estas relacionam-se com o modo como os sujeitos pensam as práticas, no que se refere à sua relação com os outros e outras práticas, ou seja, à forma como “ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence: en bref tout ce qui relève de l’épilinguistique” (ibidem).

É fundamental que o sujeito tenha consciência das representações e que reflita nas suas origens, pelo que vários autores defendem a sua explicitação em manuais (Auger, 1997; Zarate, 1993). É necessário, então, fazer um trabalho de consciencialização, de desconstrução e de relativização das representações (Cain, 1994), sendo este processo fundamental para que o sujeito adquira um nível de perceção diferente e desenvolva competências plurilingues, “na medida em que a intervenção sobre as imagens das línguas é um meio de gerar o plurilinguismo e de desenvolver nos sujeitos competências para o gerir” (Simões, 2006: 123).

Num dos imensos estudos realizados, o *Projeto Imagens das línguas na comunicação intercultural* (Araújo e Sá *et al.*, 2006) refere, no seu texto introdutório, a complexidade e a influência da imagem das línguas para o sujeito:

“Aprender uma língua passa por construir uma imagem dessa mesma língua em relação a outras, em termos do seu estatuto, funções, locutores, história, utilidade e particularidades. Estas imagens são objectos semióticos que se transmitem e transformam pela comunicação, constituindo-se em processos sociais dinâmicos, em constante negociação e renegociação, construídos pelos indivíduos e pelos grupos em função das suas histórias e percursos”.

A relação estabelecida entre o sujeito e a língua-alvo e entre o sujeito e o Outro tem uma influência direta nos processos de aprendizagem e de utilização

de uma língua. Assim, o conceito de representação adquire uma grande relevância nos estudos em DL, assumindo também um papel de destaque no nosso estudo, que procura compreender de que forma o sujeito “vive” as línguas e se relaciona com elas.

Considerando fulcral que o sujeito se consciencialize acerca do papel das línguas na construção de conhecimentos e saberes na sua formação enquanto indivíduo ativo numa sociedade em mutação, é nosso propósito, em particular, refletir sobre a forma como a escola pode ajudar o sujeito a preparar-se para a constante mutação linguística e social e para a construção de uma cidadania democrática e participativa, onde o contacto com o Outro e com as línguas é também uma forma de identidade.

O professor poderá perspetivar o seu trabalho, utilizando e entendendo as representações das línguas como constructos evolutivos, que podem levar a um processo de desconstrução das mesmas sendo, simultaneamente, um processo essencial e complexo, implicando, por isso, a necessidade de momentos de reflexão, como refere Simões (2006).

Trata-se, assim, da importância em desenvolver uma aprendizagem em línguas que permita ao sujeito preparar-se para a sociedade globalizante e em mutação, o que implica analisar a relação que estabelece com as línguas e culturas e consciencializar-se da sua relação com o Outro na construção da sua identidade e participação como agente social ativo.

Importa compreender e reconhecer o papel determinante das línguas na apreensão, construção e (re)estruturação do mundo e de si e o facto de influenciarem a aprendizagem e a relação que o sujeito estabelece com elas.

Rajagopalan afirma que, “as línguas vivem em constante contacto (...) e se ‘contaminam’ mutuamente, constantemente criando possibilidades novas e nunca sonhadas” (1998: 39-40). Estas possibilidades implicam uma “reconsideração radical da própria noção de identidade” (ibidem) e é por isso que a “identidade individual como algo total e estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes” (ibidem).

É necessário, então, refletir à volta da complexa relação sujeito-língua, que envolve vários fatores, nomeadamente, identidade, cultura, representações, e permitir reconstruir e reconcetualizar o seu papel na sociedade, desenvolvendo as competências linguísticas, culturais, sociais e individuais.

No âmbito do desenvolvimento desta vertente surge, então, a perceção dos conceitos de plurilinguismo, interculturalidade e intercompreensão, uma vez que o sujeito sente a necessidade de integração, por um lado, e a curiosidade e necessidade em conhecer e partilhar outros mundos, outras culturas, estando por isso recetivo à aprendizagem de outras línguas. Desta forma, os conceitos de plurilinguismo, interculturalidade e intercompreensão saem reforçados e, se, a Língua Inglesa (LI) assume o papel útil e eficaz na comunicação com outros povos, rapidamente este conceito se dilui e se consegue descobrir que a intuição e curiosidade pelo mundo “exige” que os sujeitos aprendentes se sintam atraídos pelo (des)conhecido e estabeleçam múltiplos sentidos, não só para que o ato comunicativo se estabeleça, mas também, para que a abertura e a partilha com o Outro e com o Mundo seja, de facto, uma realidade plena que se amplie na confirmação de valores de respeito e aceitação pela diversidade linguística e cultural.

Em síntese, vários estudos concluíram (Castellotti, 2009; Coste, 1995; Forlot, 2009; Pinto, 2005) que a relação entre um sujeito e a LI, em particular, se baseia na representação desta como sendo o veículo principal para comunicar, que é usada de uma forma utilitária e que alcança um poder inquestionável em termos de comunicação com diversos povos no mundo, havendo também a valorização das línguas em geral, uma vez que refletem a identidade de cada povo.

O ensino de línguas (e de culturas) situa-se atualmente numa dimensão global. Contudo, neste contexto de globalidade, há que ter em conta uma realidade em que os valores culturais das várias comunidades se evidenciam, atingindo um carácter de identidade importante a realçar. Desta forma, estamos perante uma dicotomia em que, por um lado, se assiste a uma maior abertura na aprendizagem de um número cada vez maior de línguas e, por outro lado, à

persistente imagem de predominância da LI como língua de comunicação universal.

O carácter facilitador de comunicação com um grande número de pessoas de culturas diferentes, permitindo assim a interação do sujeito com o mundo que o rodeia e facilitando, por sua vez, a compreensão desse mundo, são aspetos que realçam o poder e a influência da aprendizagem do inglês, como afirma Alarcão:

“... a globalização fez emergir processos (e valores) como o de intercompreensão e intercultura que têm colocado a muitos professores e investigadores desafios de concepção e operacionalização (cf. em Portugal os trabalhos de Andrade e Araújo e Sá e sua equipa). Subjazem-lhe os valores de identidade, respeito, solidariedade, cooperação, humanidade.” (2008: 11).

Por outro lado, há também outras dimensões que as línguas possuem e que enfatizam o poder comunicativo, aspeto este que é reforçado em imensos documentos oficiais de instituições organizativas responsáveis pelo ensino/aprendizagem das línguas, nomeadamente o Conselho da Europa, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), os governos dos países, que permitem o desenvolvimento e a aplicação de políticas educativas linguísticas.

É assim acentuada de forma mais enfatizada o carácter comunicativo das línguas, encontrando-se defendida no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001). Contudo, este facto não deve ser entendido de uma forma redutora, mas sim numa dinâmica de interação social com sentido e intencionalidade, como referiu Alarcão (2008). É aqui que também se insere a relação entre língua e poder, no sentido de ser possível comunicar e agir de acordo com a situação, o poder de se aceder à informação e ao conhecimento, o poder de dialogar e partilhar, o poder de argumentar e influenciar.

Este projeto pretende, de alguma forma, chamar a atenção para a relevância da discussão de princípios e orientações de uma educação que, na atualidade, se encontra intrinsecamente ligada aos conceitos de plurilinguismo e interculturalidade, num mundo caracterizado pela diversidade linguística e

cultural. Diversos autores e investigadores chamam a atenção para a preservação da diversidade linguístico-cultural e o fomento de um multilinguismo societal e do diálogo intercultural com o bem estar-social, nomeadamente com a coesão, paz e justiça social (Imbernón, 2001).

Se a educação e formação em línguas pretende assumir uma “pragmática intercultural” (De Pietro & Müller, 1997), ou seja, se um dos objetivos primordiais é contribuir para o diálogo entre sujeitos que falam diferentes línguas, então, torna-se bastante importante conhecer e compreender as relações que os sujeitos estabelecem entre as representações do Outro e de si mesmo, sabendo-se que estas poderão funcionar, ou como eventuais barreiras, ou como alavancas para a comunicação intercultural (Byram, 1997; Castellotti & Moore, 2002).

Como acentua Pinto (2012), compreende-se mais claramente a relevância que conceitos como plurilinguismo, interculturalidade e intercompreensão podem exercer sobre aqueles que atuam em educação linguística, porque permitem compreender a influência das representações na comunicação intercultural e nos processos nela envolvidos (abertura às línguas, esforço despendido na sua aprendizagem, motivação, disponibilidade para o contacto interlinguístico, entre outros). Considera-se, pois, que as representações dão conta das relações que os sujeitos estabelecem com as línguas com que contactam, bem como com o modo como se posicionam em relação aos currículos linguísticos (Candelier & Hermann Brennecke, 1993; Castellotti & Moore, 2002). Além desta perspetiva, há também a destacar a importância do contacto com as línguas, enquanto suporte das trocas interpessoais e intergrupais, utensílios cognitivos e semióticos e marcadores de identidade (Castellotti, Coste & Moore, 2001; De Pietro & Müller, 1997).

No entanto, relembremos ainda que as representações das línguas acontecem e circulam, com mais predominância em situações de educação e formação linguística, onde, mais do que em qualquer outro lugar, se fala nas línguas, das línguas e sobre as línguas, e onde as representações de si e do Outro se jogam continuamente, consciente ou inconscientemente (Porcher, 1997).

Concentrando-nos, uma vez mais, no mundo global e desafiante em que vivemos, parece que nos estamos a deparar com o renascimento do papel das

línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais, desafio este associado ao fenómeno crescente de mobilidade, emergindo assim novos aprendentes de línguas.

1.4. Didática das Línguas e Didática do Plurilinguismo

Num mundo global em que a mobilidade das pessoas é uma realidade e os países são cada vez mais interdependentes economicamente, o plurilinguismo, a interculturalidade e a intercompreensão assumem um papel relevante na construção de pontes entre os diferentes povos e suas comunidades. Assim, a aprendizagem de uma LE assume um domínio fulcral na união de povos e culturas.

Neste momento, o conceito de plurilinguismo tem alcançado um papel preponderante na política educativa europeia contribuindo, desta forma, para a importância que o conceito também adquire para a DL, encontrando-se assim a designação recente de DP (Alarcão *et al.*, 2010; Galisson, 2004; Pinto, 2012).

Assim, é de sublinhar a relação intrínseca entre as língua(s)/cultura(s) e o papel que desempenham no desenvolvimento de competências que permitem o relacionamento positivo, harmonioso e pacífico entre os diferentes povos, sendo esta uma das diretrizes emanadas por instituições internacionais, como a UNESCO e o Conselho da Europa.

A UNESCO, desde 1996, tem-se preocupado em estabelecer uma relação alicerçada entre diversidade linguístico-cultural e a paz e os valores a ela associados, tendo reconhecido esta relação na *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (Unesco, 1996).

O Conselho da Europa, através da publicação de múltiplas recomendações e ferramentas (como o QECR, o *Portfólio Europeu das Línguas*, entre outras), sublinha a importância do papel da escola e do professor ao possibilitar o desenvolvimento da comunicação e apropriação do real, permitindo que os cidadãos se movimentem de uma forma ativa e responsável no mundo global e ajudando-os a lidar com as diferenças.

Reconfigurando as interações que a DL estabelece com a sociedade e apoiando-nos na perspectiva de Alarcão *et al.* (2010), verifica-se que os conceitos de plurilinguismo e intercompreensão têm vindo a evidenciar uma maior relevância. O conceito de plurilinguismo tem vindo a assumir prioridade em termos de política educativa europeia, o que acrescenta centralidade no conceito em DL, a par da visão mais atual de designação de DP (Alarcão *et al.*, 2009).

Ao conceito de plurilinguismo estão associadas, naturalmente, as competências plurilingue e intercultural, tornando-se um conceito central na DL e intensificando, desta forma, a ligação desta disciplina à sociedade e à dimensão política, pois relaciona-se com questões de políticas linguísticas educativas (Castellotti & Moore, 2001; Byram, 2009; Coste *et al.*, 2009; Cavalli *et al.*, 2009).

O desenvolvimento do plurilinguismo nos sujeitos surge como uma competência individual, sendo que o domínio de línguas pode ocorrer como valor (social, interpessoal e identitário) e em níveis diferentes para cada sujeito e para cada língua, abrindo possibilidades de relacionamento, de encontro e de pertenças múltiplas (Beacco & Byram, 2003).

A DL/DP integra uma dimensão intercultural à educação plurilingue, em que as diferenças linguístico-culturais e o desenvolvimento da capacidade de interação com o Outro são claramente aceites pelos sujeitos. Aparece, também, uma abordagem das línguas baseada numa perspectiva pela intercompreensão, visando o contacto plurilingue e o desenvolvimento de competências de receção e, posteriormente, de interação (Capucho, 2010b).

No panorama político mais recente enfatiza-se a relação entre a construção de um espaço europeu multilingue e intercultural, intimamente ligados à construção da paz e da cidadania democrática (Alarcão, 2008). Na defesa da diversidade cultural e linguística dos cidadãos europeus, a intercompreensão emerge como uma prática que permite ultrapassar as barreiras de uma língua única, isto é, “uma alternativa válida e coerente face à opção pela utilização generalizada de uma *língua franca*” (Capucho, 2010b: 102).

Neste momento, e tendo em conta estas dimensões, considera-se que a DL sai valorizada e enriquecida por conseguir olhar para esta realidade e aplicá-la nos universos formativo, investigativo e profissional onde se relaciona.

Recentemente apresentam-se três formas de conceptualizar a DL (por Andrade & Araújo e Sá, 2001): a Didática Instrumental, a Didática Específica e a Didática de Línguas ou do Plurilinguismo.

A *Didática Instrumental* reveste-se de um carácter aplicacionista e afasta-se mais da esfera educativa, vertente esta que perdurou até à década de 80. Relativamente à *Didática Específica*, esta preconizou essencialmente uma autonomização da DL enquanto disciplina científica. Quanto à *Didática de Línguas ou do Plurilinguismo* trata-se da análise de um conjunto de fatores relacionados e interdependentes, entre eles.

Na abordagem da DP, segundo Alarcão *et al.* (2009) existem três dimensões a considerar. A *dimensão pessoal*, que se centra nos sujeitos aprendentes e nas suas necessidades de aprendizagem, sendo importante traçar-se uma biografia linguística de cada um, a qual se reveste de um cunho muito pessoal. Segue-se a *dimensão metodológica* em que o professor organiza o processo de ensino/aprendizagem da(s) língua(s) de acordo com o sujeito, significando isto que o professor ajuda o aprendente na mobilização de conhecimentos. Por fim, a referência à *dimensão sócio-política*, em que o ensino das línguas é colocado ao serviço de objetivos maiores da educação, tais como a coesão social, a cidadania, a paz, o diálogo intercultural e o desenvolvimento sustentável, entre outros (Andrade *et al.*, 2010).

Há a referir outros autores, nomeadamente Gonçalves (2011), para quem a DL se concebe através de três dimensões. A saber, a *dimensão formativa*, ligada à dimensão individual e à maneira que cada sujeito aprende, preparando-se para comunicar e contactar com o Outro, trabalhando-se aqui, não só o lado cognitivo do processo de ensino/aprendizagem, mas também o lado relacional e afetivo do sujeito. É nesta dimensão que se insere o aspeto representacional dos sujeitos em relação às línguas. A segunda dimensão é a de *carácter pragmático-utilitária*, que se prende com o lado prático que os sujeitos dão às línguas que aprendem, ou seja, são acentuadas as funções mais pragmáticas, dando ao sujeito uma fonte de recursos linguísticos para a sua movimentação social. A terceira dimensão definida é a *dimensão político-social*, onde é assumido o poder das línguas como um bem que confere aos sujeitos acesso a várias esferas do social

e do humano, dotando-os de capacidades para se integrarem como cidadãos ativos e participantes numa sociedade que se quer mais justa e equitativa.

Ainda, e de acordo com Melo, a DL/DP parece conceber-se enquanto “ciência ao serviço da conservação da diversidade linguística e cultural e, por isso, dos direitos humanos e linguísticos, ciência ao serviço da paz e da cidadania democrática” (2006: 29), apresentando como objetivo fundamental “contribuir para um mundo que tenha, efectivamente lugar para todos, na sua identidade cultural e linguística, no seu ser Homem, com as suas contingências e liberdades, com as suas múltiplas linguagens” (ibidem).

O surgimento do conceito de DP pressupõe uma reconfiguração da língua e do papel desempenhado pelo sujeito. Continuando a ter em vista uma abordagem holística, émica e discursiva (Sabatier, 2008) que a DL sempre preconizou, denota-se, cada vez mais, uma influência marcada e comprometida com o ensino/aprendizagem das línguas na sua vertente social. Isto porque as finalidades do ensino das línguas não se definem exclusivamente a questões de ordem utilitária, pragmática ou comunicativa, pois incluem também preocupações de carácter social e político, como a DL sempre visionou.

Em jeito de síntese, podemos dizer que o processo de reconfiguração da DL, tem implicações aos níveis das dimensões formativa, política e investigativa da disciplina. Uma das conclusões será ainda a de confirmação da tendência identificada de passagem de uma Didática de Línguas (específicas) a uma Didática das Línguas (transversal) ou do Plurilinguismo.

É necessário mencionar a vertente formativa na perspetiva do aluno, pois esta surge como uma “ênfase nos processos de consciencialização, de mobilização da dimensão atitudinal, de socialização plurilingue e intercultural” (Alarcão *et al.*, 2010: 19). Relativamente à vertente formativa da parte do professor, é preciso prosseguir este caminho, sabendo que é o professor que atribui “ênfase nos conteúdos (plurilinguismo, intercompreensão, desenvolvimento de competências plurilingue e intercultural, relação entre línguas” (ibidem).

Assim, nota-se que o desenvolvimento do plurilinguismo está já subjacente nos sujeitos, professores e alunos, como competência individual e como valor (Beacco & Byram, 2003). Acredita-se que este conceito de DL/DP deva estar a

começar a integrar-se claramente no processo de ensino/aprendizagem de línguas e na formação dos seus agentes, reconhecendo o papel fulcral das instituições de ensino na socialização e educação dos sujeitos.

Estudos sobre políticas linguísticas e políticas curriculares, demonstram a “actual importância da influência do macrosistema (políticas linguísticas) na conceptualização e realização da prática docente” (Alarcão *et. al.*, 2010: 15), surgindo a área das políticas linguísticas e a vontade de relacionar a educação plurilingue com valores democráticos e de coesão social (Alarcão *et. al.*, 2009).

Posto isto, é natural que no âmbito dos trabalhos em DL seja dada ênfase às finalidades éticas e políticas da educação em línguas e à perceção da diversidade linguística-cultural enquanto uma mais-valia a explorar na Europa (Starkey, 2002; Castellotti & Moore, 2001).

Deste modo, pensamos que uma Didática que toma o conceito de plurilinguismo como seu eixo estruturante tem que comportar uma discussão política que vise, não só intervir a nível social e educativo, mas também intervir no âmbito das políticas linguísticas educativas e políticas curriculares.

Retomamos aqui a ideia de que, atualmente, a educação em línguas assume a perspetiva da DP, onde se encontra reforçado o papel da centralidade no aluno, pois o ensino só acontece quando há aprendizagem e esta surge quando o sujeito-aprendente se envolve na sua aprendizagem, tornando-se autónomo, ativo e democrático. A forma como o sujeito se relaciona com as línguas nas diferentes vertentes visa sempre o ato comunicativo, bem como o relacionamento e a aceitação do Outro, refletindo o conhecimento, a identidade e o ser social que consegue construir pontes de entendimento na diversidade linguística e cultural do mundo global.

Atingido o reconhecimento alargado da importância da área científica da DL, esta disciplina continua a abraçar os desafios estimulantes do mundo atual, investindo na reflexão, investigação e ação, e a adotar uma dimensão sensível ao surgimento de novos conceitos para entender as diferentes realidades do mundo, em geral, e na Europa, em particular:

“Europe is not a melting pot where differences are rendered down, but a common home in which ... our many mother tongues are a source of wealth

and a bridge to greater solidarity and mutual understanding.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2005).

A aprendizagem de uma língua não se reduz a aspetos exclusivamente instrumentais (falar, ouvir, escrever, entre outros). A história das línguas é, em parte, um reflexo da nossa história pessoal, pois é através dela que estabelecemos os nossos contactos e nos aproximamos ou afastamos do que nos é imposto.

Na DL, a vertente comunicativa no ensino/aprendizagem de línguas alcança relevância particular, a par das atividades pragmáticas das línguas.

O método comunicativo do ensino/aprendizagem nos anos 80, situou as línguas nos contextos de aprendizagem “quase-autênticos”, isto é, a aprendizagem da LE seguia a vertente da aproximação da estrutura da língua - aprender a comunicar o mais próximo de um falante nativo!

Nos dias de hoje interessa-nos mais uma DL ativa (Conselho da Europa, 2001), pretendendo-se criar condições de aprendizagem que contribuam para o “agir social” e que, conseqüentemente, seja acompanhada por uma didática plural e plurilingue da língua e das línguas, uma didática que nos permita entender as representações que o sujeito constrói ao aprender uma LE.

O sujeito é um ser que atua individual e socialmente, sendo que a sua relação com as línguas se baseia nestas esferas, tal como corroboram as citações seguintes: “Each person is a distinct mix of communities and experiences, and all persons take on a particular cultural identity that both links and separates from each other members of the culture.” (Moran, 2001: 25) e “To understand how a community uses language it is deemed necessary to understand the community: the dynamic system of its beliefs, values and dreams, and how it negotiates and articulates them.” (Corbett, 2003: 19).

A aula de línguas é, assim, um espaço de encontros e confrontos onde os sujeitos empregam a competência comunicativa, estando também ativas outras competências. O conceito de comunicação intercultural, por exemplo, que se estabelece no espaço de sala de aula, nesta perspetiva de compreensão mútua, em que os sujeitos se compreendem e se aceitam nas suas dimensões culturais, sociais e políticas:

“(...) language teaching is both cultural and political. (...) it has to respond to the social and political context in which it takes place, and (...) it is inherent in the notion of intercultural communication, (...) a fundamental aim of language education.” (Byram, 1999: 1).

Desta forma é importante que os sujeitos consigam partilhar experiências com pessoas que apresentam identidades sociais diferentes, e consigam também interagir com os outros na sua complexidade humana, em múltiplas identidades e cada um na sua individualidade (Byram *et al.*, 2001: 9-10).

Outros autores, nomeadamente, Crozet, Lo Bianco e Kramsch, defendem uma abordagem da educação em línguas onde é possível explorar os limites ou constrangimentos que o sujeito possui do Mundo e do Outro, (re)conhecendo-os e desenvolvendo uma competência linguística que lhe permite estabelecer uma interação comunicativa, assumindo o seu papel de agente social.

A comunicação em línguas é uma prática social, tratando-se, por isso, de uma componente essencial a desenvolver no ensino/aprendizagem das línguas, perspetivando uma educação holística do indivíduo.

Associado às dimensões cultural e social, encontra-se a capacidade plurilingue, que permite ativar a competência comunicativa numa relação estreita com a interculturalidade e a intercompreensão.

É fundamental um olhar atento perante a realidade, as representações das línguas, as práticas de ensino/aprendizagem, reforçando, por sua vez, a investigação, para que os conceitos atuais do ensino/aprendizagem das línguas sejam, de facto, reconhecidos e partilhados pelos agentes diretamente envolvidos e pela sociedade em geral.

1.4.1. Competência plurilingue e competência pluricultural

Atualmente, o ensino/aprendizagem das línguas visa o desenvolvimento de uma competência plurilingue, conforme já mencionámos. Deve compreender-se que a aprendizagem de diferentes línguas não tem de ser feita nos mesmos níveis, com base nos mesmos percursos metodológicos e que, para além disso, não é feita apenas na escola, mas também em diferentes contextos e ao longo da

vida, de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos. Segundo o Conselho da Europa,

“A competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.” (2001: 231).

A competência plurilingue é transversal a todas as línguas, ao desenvolver-se competências comuns na aprendizagem das línguas, que o QECR refere como sendo uma consciência metalinguística, interlinguística e “hiperlinguística” (Conselho da Europa, 2001: 134).

Trata-se de uma capacidade que implica o uso de mais do que uma língua em níveis de proficiência diferentes. O sujeito utiliza as competências das várias línguas de uma forma desigual a nível de conversação, leitura ou escrita (poderá saber ler numa LE e não a saber falar ou vice-versa). É, por sua vez, um processo evolutivo, prendendo-se com as motivações pessoais e com os recursos comunicativos que os sujeitos aplicam ao longo da vida, de acordo com os seus objetivos e em diferentes situações:

“Being plurilingual does not mean mastering a large number of languages to a high level, but acquiring the ability to use more than one linguistic variety mastered to differing degrees for different purposes (conversation, reading or writing, etc.). The degree of mastery is not necessarily the same for all the varieties used and will also be different according to communication situations.” (Beacco *et al.*, 2002: 38).

O plurilinguismo permite a comunicação e a interação com o Outro de formas variadas, permitindo o entendimento da alteridade. Esta consciência plurilingue depende, também, de uma competência intercultural, para que o processo de comunicação aconteça, estabelecendo-se uma compreensão mútua e uma co-construção de sentidos que aproximam o sujeito do Outro:

“while pluricultural awareness concerns adapting to the Other’s culture in order to ensure communication and understanding, the purpose of creating

intercultural competence is to manage relations between oneself and others..”
(Beacco *et al.*, 2002: 72).

Imensos autores corroboram a ideia de que é preciso superar as limitações de uma abordagem comunicativa “simples” e adequar o processo de ensino/aprendizagem aos desafios contemporâneos. As autoras Ana Isabel Andrade & Helena Araújo e Sá referem a necessidade de desenvolver uma “tomada de consciência sociopolítica do multilinguismo”, e que deveria

“constituir preocupação primeira de todos os professores de línguas instaurar um espaço onde a diversidade, a interculturalidade e o plurilinguismo estejam presentes, contribuindo para uma escola aberta às línguas que esbata uma filosofia monocultural e monolingue nos nossos sistemas educativos actuais.”
(2001: 158).

A competência plurilingue permite ao sujeito situar-se na sua identidade cultural e, através do seu repertório linguístico-comunicativo, criar espaços de partilha e descoberta na comunicação e interação.

1.5. O plurilinguismo e o papel da língua inglesa

O plurilinguismo é um conceito onde se insere a valorização da diversidade linguística e cultural, essencial para que as interações socio-comunicativas aconteçam numa sociedade multilingue e intercultural.

As investigações seguem o percurso de complementaridade na construção da Europa e de um desenvolvimento de políticas educativas linguísticas que promovam a pluralidade linguística e cultural, como demonstra um estudo levado a cabo pelo Conselho da Europa (Coste, Moore & Zarate, 1997), o qual serviu de preparação para o QCRE, mostrando bem os princípios inerentes à passagem de uma visão monocentrista para uma conceção plural e integrada das aprendizagens, considerando que um aprendente:

“ne dispose pas d’une collection de competences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues don’t il a quelque maîtrise, mais bien d’une

competence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition" (Conselho da Europa, 2001: 129).

O QECR considera a competência plurilingue complexa e importante, uma vez que permite aos sujeitos estabelecer interações comunicativas, apresentando um conjunto de competências que os utilizadores e aprendentes de LE podem adquirir para lidarem com as situações comunicativas em que se envolvem, sendo estas enunciadas seguidamente:

- o conhecimento declarativo (que engloba o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural, estando aqui presente, por um lado, a relação estreita entre a imagem do mundo e a Língua Materna (LM) e, por outro, o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação entre o “mundo de onde se vem” e o “mundo da comunidade-alvo”);
- as capacidades e a competência de realização (capacidades práticas, tais como capacidades sociais, da vida quotidiana e outras e capacidades interculturais que permitem estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira);
- a competência existencial (que se prende com fatores pessoais relacionados com atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a identidade pessoal);
- a competência de aprendizagem (consciência da língua e da comunicação através das capacidades fonéticas, capacidades de estudo e capacidades heurísticas);
- as competências comunicativas em língua (que compreende as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

(adaptado de Conselho da Europa, 2001: 147-184)

Assente no plurilinguismo e na interculturalidade, o QECR apresenta como

“objectivo central da educação em línguas promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu

sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (Conselho da Europa, 2001: 19),

considerando que:

“na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma competente que, por seu turno, interage com outras componentes” (Conselho da Europa, 2001: 25).

O plurilinguismo, a competência de comunicação intercultural, a diversidade linguístico-cultural, o conceito de cidadania europeia e o seu efetivo exercício, são objetivos comuns à Comissão Europeia, órgão com um estatuto supranacional, que promove a unidade política e económica da União Europeia, e ao Conselho da Europa, organização intergovernamental, que difunde a promoção da identidade europeia, a cooperação cultural e a coesão social.

A problemática da hegemonia do inglês é evidente nos diversos meios sociais e profissionais em todo o mundo (Crystal, 1997; Phillipson, 2003; Truchot, 1990, 1999, 2002, 2008) e, naturalmente, nos sistemas escolares.

1.5.1. O papel da língua inglesa nas aprendizagens

Perante a importância da promoção do plurilinguismo e do respeito pela diversidade linguística e cultural, é necessário situar o papel e estatuto da LI no mundo contemporâneo e, em particular, na educação em línguas em contexto escolar. Citando Crystal através de Forlot, “De toute évidence l’anglais s’est trouvé au bon endroit au bon moment” (Crystal, 1997: 110-111).

A LI adquire hoje o estatuto de *língua franca* na internacionalização e globalização do mundo em que vivemos, assumindo não só a sua função utilitária ou funcional, mas também um valor simbólico de acesso à participação na sociedade (Forlot, 2009; Neuner, 2002).

Remetendo um pouco ao passado, é possível comparar o papel da LI ao do latim, apesar das perspectivas histórico e sociolinguísticas serem bastante diferentes – o latim não teve estatuto de língua franca (apenas em situações ligadas à esfera das letras, nomeadamente na educação, na leitura e consulta de textos de referência e na prática religiosa). Quanto à LI, esta beneficiou do apogeu da indústria, dos meios de comunicação modernos e das tecnologias de ponta, conferindo-lhe funções comunicativas que o latim nunca teve. Face à onnipresença e hipercentralidade do inglês nas mais diversas situações, há que tentar entender a hegemonia desta língua e perceber se os alunos a sentem da mesma forma.

Algumas pessoas parecem estar de acordo quanto à importância e indispensabilidade da LI nos dias de hoje (Neuner, 2002). A questão é saber como é possível torná-la num objeto de aprendizagem e num utensílio heurístico ao serviço da aprendizagem das línguas. Pretende-se, no fundo, transformar esta percepção de hegemonia do inglês nos sistemas educativos, estando convictos que a apropriação desta língua poderá ajudar à construção de competências.

No contexto do plurilinguismo, a LI ao assumir-se como língua de comunicação internacional, parece encontrar-se em situação oposta, comprometendo a formação de uma sociedade democrática plurilingue. No entanto, esta língua, contrariando a sua percepção de língua de poder e hegemonia, surge no papel de língua de mediação comunicativa entre os sujeitos e pode permitir, inclusive, a expressão de minorias linguístico-culturais.

Vários estudos têm surgido no sentido de confirmar esta dicotomia da LI. Recentemente, Melo-Pfeiffer (2012), desenvolveu um projeto sobre o papel da utilização da LI em chats plurilingues romanófonos, em que o inglês, por imposição do contrato de comunicação, era uma língua a evitar. Ficou demonstrado que, apesar de ser proibido o recurso ao inglês, a língua neste contexto desempenhou duas funções: a de remediação e a de mediação. Com este estudo concluiu-se que, por um lado, a LI pode ser, de facto, um recurso construtivo na comunicação plurilingue, com um impacto positivo na educação plurilingue e, por outro lado, pode participar ativamente na co-construção da intercompreensão, feita pelos sujeitos, em situação de interação plurilingue.

Parece encontrar-se, assim, uma nova concepção e utilização da língua “dominante” na expressão da comunicação internacional (Phipps & Gonzalez, 2004: 16-17). A LI, no contexto da sociedade atual, constitui-se como uma “cultura universal”, sendo que o plurilinguismo pode apresentar-se como conceito de *contra-cultura*:

“The cultural hegemony of English as the source of what is increasingly represented as the universal cultural of postmodernity means that, in some sense or another, learning any other language, as well as teaching it, can become a *counter-cultural activity*, at least in monolingual regimes.” (Phipps & Gonzalez, 2004: 15).

Assim, compreende-se que a onipresença do inglês pode participar na produção de outras aprendizagens, nomeadamente de ordem linguística, e contribuir, *a priori* paradoxalmente, para o desenvolvimento de uma “filosofia” plural e plurilingue, aquela que consiste em ensinar, salientando os contactos entre línguas e a construção de passagens linguísticas e culturais “un statut de passeur, d’intermédiaire, de médiateur” (Castellotti & Moore, 2002: 18).

Tudo isto confere à LI, não apenas um valor de utilidade, como também um prestígio inegável, sendo a língua da modernidade, como afirma Forlot: “(...) l’accroissement de l’importance de la langue anglaise dans le monde contemporain contribue, tout en le véhiculant, au mouvement de la mondialisation.” (2009: 33).

O desafio para os professores de inglês será o de enquadrar o ensino/aprendizagem desta língua numa lógica de DP, vendo de que forma podem potencializar a sua utilização, nomeadamente através da intercompreensão entre línguas.

Reconhecer e valorizar a importância e a riqueza da diversidade linguístico-cultural, desenvolvendo competências plurilingues e interculturais, parece ser, atualmente, a atitude certa para estabelecer relações de união, participando na construção de uma sociedade de diversidade e multiplicidade, mais justa e solidária.

Perante a complexidade do mundo atual, são muitos os desafios colocados ao professor de línguas no valor educativo das línguas enquanto sinónimo de

relacionamento humano. Há que ter presente a relação do sujeito com as línguas na criação de um melhor conhecimento de si mesmo e de uma maior consciência da sua relação com o Outro, permitindo o desenvolvimento de diversas competências para intervir ativamente na sociedade.

Pretende-se que, num contexto educativo de aprendizagem de línguas, o sujeito adquira e desenvolva, não apenas as competências linguísticas, sociolinguísticas e discursivas, mas também os valores éticos de responsabilidade numa relação harmoniosa com o Outro e com o Mundo, alcançando também uma visão holística com a educação dos sujeitos aprendentes.

O sujeito, ao adquirir e desenvolver determinadas capacidades (nomeadamente as mencionadas no QECR), passa por processos de sensibilização e consciencialização da diversidade linguística e cultural, pelo desenvolvimento de uma consciência metalinguística e pela reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem. Esta tomada de consciência, bem como o desenvolvimento de capacidades que permitem a comunicação e interação, ajudam a configurar a relação do sujeito com as línguas, o Outro e o Mundo.

O papel do professor de línguas é o de mediador e facilitador do encontro plurilingue e intercultural, tendo em consideração o conhecimento, a dimensão afetiva da experiência pessoal de outras realidades, da reflexão sobre ela e da co-construção em espaços partilhados de comunicação.

Desta forma, há todo o interesse em integrar as várias competências na formação dos aprendentes e não considerar que se trata somente de conhecimentos de *uma* língua, mas de conhecimentos de *línguas*, destinados a contribuir para o enriquecimento de um repertório linguístico (em parte, já plural por si) dos aprendentes (Castellotti, in Forlot, 2009).

Para se efetuar tal aprendizagem deverá ter-se em conta as experiências dos sujeitos com as línguas e a tomada de consciência do seu envolvimento em todo o processo de ensino/aprendizagem. Trata-se de fazer refletir sobre o ato de aprendizagem através das suas próprias experiências nas suas competências, de confrontar a forma diferente de aprender (por exemplo, refletir sobre as suas atitudes e estratégias de aprendizagem, do papel “intermediário” das línguas,

como o inglês), e de as implicar na realização de atividades em sala de aula construtivas com o pluralismo.

A ideia de que as línguas não são “objetos”, estáveis e fixos, mas que se constroem histórica e socialmente é ainda difícil de transpor para a realidade.

Estes fenómenos, ora provocam interesse e curiosidade ora rejeição, isto é, ou se resiste ou se aceita, por isso, nem sempre é fácil promover outras vias de ensino e aprendizagem de línguas, numa perspetiva plurilingue. Do ponto de vista didático e cognitivo, Daniel Coste refere que:

- toute connaissance d'une langue est partielle;
- mais aussi moins partielle qu'il n'y paraît;
- savoir une langue c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait” (1995: 69).

Em jeito de conclusão, concordamos que é preciso mobilizar estes saberes, mais ou menos conscientes e explícitos, para construir uma competência de apropriação plurilingue que já se está aplicar gradualmente em contextos educativos, sobressaindo duas dimensões fundamentais: uma *consciência sócio-metalinguística plural* e uma *experiência de pluralismo* (Candelier & Castellotti). Tais competências não consistem numa “capacidade de aprender línguas”, mas sobretudo em articular recursos complementares, como conhecimentos de *savoir-faire*, atitudes, perceções, comportamentos construídos de uma forma mais globalizante, construindo, desta forma, uma “postura plurilingue” (Castellotti, 2006).

Fazer do inglês um utensílio heurístico ao serviço do pluralismo pode ser um propósito realista se trabalharmos, prioritariamente, na diversidade, assim como no seu uso, a partir de experiências em inglês, a uma descentração para a capacidade de acolher e construir outras formas de pluralismo (Feat-Feunteun, 2007). Contudo, como vários autores chamam à atenção, esta competência de apropriação plurilingue não pode ser exercida à margem de políticas educativas.

A este propósito, Phillipson julga ser importante que “veiller à ce que l'apprentissage de l'anglais ne se fasse pas au prix d'une marginalisation des autres langues” (2005: 169) e propõe que “tous les pays, institutions

internationales, alliances régionales et organismes supranationaux comme L'Union européenne se dotent de politiques linguistiques explicites" (ibidem).

Acreditamos que o desafio na educação em línguas é agora maior, uma vez que as línguas são marcas de identificação e pertença, sendo que estes conceitos são hoje mais abrangentes, alcançando uma dimensão mais vasta, plural e dinâmica.

"Viver" uma língua estrangeira é descobrir um Outro, descobrindo-me a mim mesmo, desafiar os meus constrangimentos culturais e estar aberto à diferença, no enriquecimento que a alteridade me proporciona." (Mendes, 2005: 27)

Capítulo 2

Descrição e metodologia do estudo

Neste capítulo pretendemos posicionar este estudo em termos de metodologia de análise adotada, apresentando os objetivos e os métodos de recolha de dados utilizados, nomeadamente, a forma como construímos, aplicámos e recolhemos os dados e como, por fim, fizemos o seu tratamento e análise.

2.1. Objetivos do estudo

O estudo desenvolvido assenta em duas intervenções didáticas com objetivos diferentes: por um lado, analisar a forma como alunos do ensino secundário se posicionam quanto à sua aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), o inglês, identificando as representações que possuem e como estas os influenciam na sua relação com a língua e, por outro lado, permitir-lhes a momentos de reflexão e possível (re)configuração do papel da língua, no conhecimento de si próprios, e como se relacionam com o Outro.

Retomando as nossas questões investigativas: i) que relação estabelece o sujeito-aprendente de línguas com a aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s), em particular da língua inglesa? ii) que motivações e representações têm os alunos do ensino secundário acerca da língua inglesa?, e procurando encontrar uma resposta para as mesmas, foram concebidos e aplicados dois planos de intervenção didática em momentos diferentes do ano letivo, a fim de se recolher dados de suporte à análise, para depois se proceder à obtenção de resultados que permitissem chegar a conclusões e proceder a um trabalho reflexivo sustentado nos resultados obtidos.

Decidimos aplicar o nosso estudo a uma turma de 10.º ano, por considerarmos ser uma fase importante, em que os alunos têm de fazer escolhas que se prendem com o seu futuro escolar e de prosseguimento de estudos,

nomeadamente no que se refere à escolha de LE, obedecendo obviamente à oferta de escola e ao currículo escolar. Pretendíamos, desta forma, conhecer o que o nosso público pensava acerca das línguas, em geral, e do inglês, em particular, bem como conhecer o seu perfil linguístico, os seus projetos linguísticos e as suas representações das línguas. Como estes alunos estavam envolvidos num projecto *Comenius* com alunos polacos, foi efetuada uma análise comparada de dados, entre dois grupos de alunos em questão, tendo sido aplicada uma intervenção didática em conjunto, que nos permitiu tomar conhecimento e comparar as representações das línguas de alunos de duas nacionalidades diferentes, ambos possuidores da Língua Inglesa (LI) como LE, o que foi uma mais-valia para o estudo elaborado.

A Mobilidade Individual de Alunos *Comenius* (cf. http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/structure/comenius_en.html) é uma iniciativa europeia que permite aos alunos do ensino básico e secundário frequentar durante um determinado período de tempo uma escola de acolhimento no estrangeiro. Esta iniciativa visa melhorar o conhecimento dos alunos sobre a diversidade de culturas e línguas europeias e ajudá-los a adquirir as competências necessárias para o seu desenvolvimento pessoal. Tem igualmente por objetivo reforçar a cooperação entre as escolas participantes e permitir que reconheçam os estudos efetuados numa escola parceira no estrangeiro, tal como se encontra no *Guia da Mobilidade Individual de Alunos Comenius* (Comissão Europeia, s/d).

Assim, a Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga participou, pela primeira vez, no projeto bilateral *Comenius*, intitulado "So far and yet so close". Fomos visitados, entre 28 de fevereiro e 10 de março de 2012, por doze alunos e dois professores oriundos da Polónia, país com quem estabelecemos uma parceria. Durante a sua estadia, decorreram várias atividades pedagógicas, lúdicas e culturais, onde se inclui a didatização de uma aula de inglês como já foi referido. A visita dos alunos e professores portugueses à Polónia e à cidade de Tuchola, decorreu entre 21 de abril e 2 de maio de 2012.

2.2. Metodologia

Para atingir os nossos objetivos, utilizámos como instrumento de recolha de dados: (i) o inquérito por questionário aos alunos do 10.º ano para elaborar a caracterização da turma e traçar o seu perfil linguístico (ii) fichas de trabalho utilizadas na implementação de duas unidades didáticas.

Metodologicamente, acreditamos tratar-se de um estudo de caso, sendo a turma B do 10.º ano o caso a analisar. A metodologia de investigação utilizada é não só de cariz quantitativo (na análise dos inquéritos por questionário, com tratamento estatístico simples e descritivo), como também de cariz qualitativo (na análise de conteúdo realizada às respostas abertas dos questionários e às respostas dos alunos nas fichas).

Segundo Bardin, “Qualquer análise de conteúdo, passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível!” (1977: 133).

A técnica de análise de conteúdo foi utilizada para fazer o tratamento de dados recolhidos por ser e, continuando a citar Bardin,

“Um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de procedimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (2000: 42).

Esta autora acrescenta que,

“Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjectividade (...) permitir ao investigador, com base na inferência e dedução, uma segunda leitura de dados.” (2000: 9).

Posto isto, é permitido ao investigador a interpretação do texto ou documento que está a analisar, retirando e organizando a informação a que tem acesso (Pardal & Correia, 1995).

Assim, a fim de se proceder à análise de conteúdo, é necessário um conjunto de técnicas para se trabalhar nos diversos tipos de respostas, não perdendo de vista a sua adequação aos objetivos estabelecidos.

A opção da metodologia de investigação requer estarmos conscientes do nosso propósito, sabendo que é um processo complexo e existem diversos procedimentos metodológicos a ter em conta. No estudo de representações sociais, por exemplo, são frequentes os testes de associação de palavras ou de evocação livre (Müller, 1997); os inquéritos por entrevista semi-diretiva (Billiez, 1996; Castellotti, 1997; Lopez, 1997; Matthey, 2000); as sondagens/inquéritos (Hafez, 1999); a análise de discurso (Matthey, 1997); a observação direta (De Pietro & Müller, 1997; Lopez, 1997). Há mais métodos articulados com a Didática das Línguas (DL), tais como observações das produções dos alunos (Grigoletto, 2002; Yang & Lau, 2003), atividades de sala de aula (gravação, transcrição, grelhas de observação) (Rimbert, 1995).

Neste estudo optamos por seguir uma perspetiva de abordagem objetivante/tematizada (Pinto, 2005), pois pretendemos analisar e compreender a relação que um grupo de alunos estabelece com a aprendizagem da LI.

Quanto ao instrumento de recolha de dados escolhido para a caracterização dos alunos, tratou-se de um inquérito por questionário (cf. Anexo 3), tendo como referências os estudos de Pinto (2005), Simões (2006) e Senos (2011), existindo questões fechadas e questões abertas. Os dados recolhidos submeteram-se a uma análise quantitativa de várias questões, recorrendo-se a um tratamento estatístico simples aplicado à caracterização dos alunos, uma vez que se tratava de um grupo de apenas vinte e três sujeitos e, também, a elaboração de gráficos e tabelas ilustrativos dos resultados.

Os autores Bogdan & Biklen (1994) referem a investigação qualitativa como uma das principais tendências da investigação em educação e salientam o papel preponderante desempenhado pelo investigador no contexto da investigação. O facto de este se movimentar nesse espaço para melhor compreender o que se propõe estudar, implica que deve realizar um esforço adicional para não interferir na situação em estudo e adotar uma posição descritiva-interpretativa.

Estando conscientes das limitações deste tipo de metodologia relativamente ao aspeto da subjetividade por parte do investigador, já que se assume, neste caso, o papel duplo de professora/investigadora, há sempre uma influência na análise crítica e reflexiva daquilo que se observa, sendo difícil a total distanciação dos dois papéis.

Tendo em conta os autores mencionados acima, estes apontam para que os dados recolhidos sejam também apresentados de uma forma descritiva e não reduzidos a símbolos numéricos, acrescentando que a investigação qualitativa se centra mais no processo do que no produto.

Com estes pressupostos presentes, consideramos que uma abordagem de tipo quantitativo/qualitativo, é aquela a que mais se adequa ao nosso estudo de caso, de forma a conseguirmos alcançar a meta a que nos propusemos.

De seguida, descrevem-se os instrumentos de recolha de dados utilizados no decorrer da implementação dos dois planos de intervenção.

2.3. Os instrumentos de recolha de dados

Seguidamente apresentaremos os instrumentos utilizados no nosso estudo, que permitiram recolher os dados necessários para descrevermos as representações e a relação com a LI que possuem os nossos sujeitos.

2.3.1. Inquérito por questionário

Com vista à caracterização dos sujeitos deste estudo, traçou-se o seu perfil linguístico, no que concerne às línguas estudadas e contactadas até ao momento, para identificar e descrever as representações e a relação com as LE, produzindo para esse efeito um inquérito por questionário, adaptado de Simões (2006) e Senos (2011) (cf. Anexo 3).

O inquérito por questionário final é constituído por vinte e três questões e divide-se em três partes: a primeira prende-se com a caracterização geral de cada

aluno da turma; a segunda pretende apresentar o perfil linguístico ao longo do percurso escolar do aluno (razões de escolha, residência em países estrangeiros, circunstâncias de contacto com línguas estrangeiras, importância conferida a cada língua, facilidade/dificuldade de aprendizagem, entre outros) e a terceira parte centra-se nas representações face a LE.

Foram utilizados diferentes tipos de perguntas, de acordo com os nossos objetivos e com o público a que se dirigia: questões abertas, questões fechadas, questões de escolha múltipla e diferenciais semânticos.

Quanto ao tipo de perguntas apresentadas, utilizámos as de escolha múltipla que são de modalidade fechada, podendo ser divididas em perguntas de “leque de estimacão”, em que o inquirido tem a opção de escolher entre uma ou várias hipóteses de respostas. Relativamente às questões de leque, estas podem ser de resposta aberta ou fechada. Nas de “leque fechado”, o inquirido escolhe entre as alternativas apresentadas ou então ordena-as, nas de “leque aberto”, o inquirido deve optar por uma das alternativas colocadas ou então acrescentar ele próprio outra alternativa” (Pardal & Correia, 1995: 55-56).

2.3.1.1. Objetivos do inquérito por questionário

De seguida, apresentamos uma tabela-síntese, com os objetivos do inquérito por questionário e com as questões correspondentes a esses objetivos. Este questionário permitiu-nos traçar um perfil global da turma, tendo sido esta a primeira abordagem à temática. Além desse aspeto, os dados obtidos transmitem-nos informação importante relativa à relação sujeito e às representações que os alunos possuem das várias línguas.

Tabela 1 – Objetivos do inquérito por questionário (Tabela adaptada de Simões,2006)

Objetivos	Questões
0. Caracterizar o público quanto a dados gerais: idade; género; background socioeconómico	1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7
I. Caracterizar os alunos linguisticamente	
1.1.Definir o perfil linguístico, tendo em conta: 1.1.1 Residência no estrangeiro; duração; pais estrangeiros	8, 8.1, 8.2, 9, 9.1, 9.2 e 9.3
1.1.2 Língua(s) Materna(s) e língua(s) segunda(s)	10
1.1.3 Experiências escolares com as línguas no ensino formal	11,11.1,12,12.1,13, 13.1
1.1.4 Experiências extraescolares com as línguas	8.3 e 18
1.1.5 Proficiência nas línguas estrangeiras estudadas	17
1.2 Identificar os projetos linguísticos, no que respeita a: 1.2.1 línguas que gostariam de aprender	14
1.2.2 línguas mais importantes para aprender	22 e 22.1
II. Identificar representações face às línguas	
2.1 Conhecer as representações dos alunos face à oferta curricular em matéria de línguas	19 e 19.1
2.2 Verificar a importância atribuída à aprendizagem de Línguas Estrangeiras	20, 20.1, 21
2.4 Identificar as línguas consideradas mais próximas da Língua Portuguesa	23
2.5 Identificar as línguas consideradas mais fáceis/ mais difíceis de aprender	15 e 16

2.3.2. Planos de intervenção

Sendo a observação um dos recursos mais utilizados em estudos na área da investigação educacional, esta técnica, juntamente com o registo escrito na consecução de fichas de trabalho, elaboradas pela professora e realizadas pelos alunos envolvidos no estudo, serviram o nosso propósito na recolha de dados durante a implementação dos planos de intervenção. Assim, na dinamização das aulas, a professora/investigadora teve em consideração os conteúdos linguísticos (lexicais e gramaticais) dos alunos, para que os dados extraídos melhor servissem os objetivos orientadores desta investigação:

- averiguar como se posicionam os sujeitos face às LE, em particular com o inglês (em termos de representações sobre a língua, sua importância, sua aprendizagem, estatutos conferidos, ...);
- desenvolver e levar a cabo atividades didáticas que permitam aos alunos refletir sobre as representações que possuem relativas à LI para reconfigurar a relação sujeito-língua;
- sensibilizar os alunos para a diversidade e o plurilinguismo.

Salienta-se que as intervenções didáticas aplicadas se integram quer no programa curricular da disciplina, quer na planificação anual e de unidade elaborada no início do ano letivo pelos professores do inglês da escola. Relativamente à primeira intervenção didática, esta inseria-se na unidade temática “Um mundo de muitas línguas”, abordando-se, aqui, os subtópicos relativos às línguas, comunicação, mobilidade, contacto intercultural e LI. Quanto à segunda intervenção didática, foi desenvolvida na unidade “Os jovens na era global”, com a análise de subtemas como jovens, línguas, maneiras de viver e de ver, entre outros.

Tabela 2 – Planos de intervenção

Unidades de intervenção e calendarização	Objetivo geral	Dados recolhidos	Público
(início do 2.º período)	- Caracterização dos alunos.	- Inquérito por questionário (cf. Anexo 3).	Alunos da turma do 10.º B
<p>Unidade temática: “All together now” (fevereiro 2012)</p> <p>Plano da 1.ª intervenção didática (cf. Anexo 4, Documento 1)</p>	- Identificação e compreensão da relação sujeito-LI de alunos portugueses e alunos polacos.	<p>- Ficha de trabalho 1 “Every body is doing it” (poema sobre danças típicas – cf. Anexo 4, Documento 3);</p> <p>- Ficha de trabalho 2 “All Together Now” (canção “All together now” – cf. Anexo 4, Documento 4);</p> <p>- Ficha de trabalho 3 “The Beatles” (texto sobre Beatles – cf. Anexo 4, Documento 5);</p> <p>- Ficha de trabalho 4 “Music” (a importância da música – cf. Anexo 4, Documento 7);</p> <p>- Ficha de trabalho 5 “Why do people learn languages?” (porquê aprender línguas – cf. Anexo 4, Documento 8);</p> <p>- Ficha de trabalho 6</p>	<p>Alunos da turma do 10.º B</p> <p>Alunos polacos do programa <i>Comenius</i></p>

		<p>“Why do people learn English?” (<i>brainstorm</i> sobre aprendizagem do inglês – cf. Anexo 4, Documento 9);</p> <p>- Ficha de trabalho 7 “Some reasons why people study English” (divisão por categorias – cf. Anexo 4, Documento 10);</p> <p>- Ficha de trabalho 8 (reflexão sobre a aprendizagem de línguas – cf. Anexo 4, Documento 11);</p> <p>- Ficha de trabalho 9 (reflexão sobre a aula conjunta com os alunos polacos – cf. Anexo 4, Documento 12).</p>	
<p>Unidade temática: “I speal English, I am literate” (junho 2012) Plano da 2.^a intervenção didática (cf. Anexo 5, Documento 1)</p>	<p>- Análise do estatuto da LI como global;</p> <p>- (Re)configuração da relação sujeito-LI.</p>	<p>- Ficha de trabalho 1 “The status of English as a global language” (análise de citações – cf. Anexo 5, Documento 3);</p> <p>- Ficha de trabalho 2 (uma ficha diferente para cada grupo – “English and the future” (cf. Anexo 5, Documento 5); “English – the widespread</p>	<p>Alunos da turma do 10.º B</p>

		language” (cf. Anexo 5, Documento 6); “The importance of learning English” (cf. Anexo 5, Documento 7); “No speak English” (cf. Anexo 5, Documento 8); “Towards a global language” (cf. Anexo 5, Documento 9); - Ficha de trabalho 3 (reflexão sobre a aprendizagem de línguas – cf. Anexo 5, Documento 10).	
--	--	--	--

A **primeira intervenção didática** foi aplicada em fevereiro de 2012, não só à turma de vinte e três alunos, mas também a um grupo de doze alunos oriundos da Polónia, tendo todas as tarefas sido aplicadas e realizadas por este conjunto mais alargado de alunos. Tratou-se de uma aula de 90 minutos que foi planeada com vista a receber e a estabelecer um contacto mais natural entre os participantes do projeto *Comenius*, cujo tema aglutinador era “*So far and yet so close*”, e que permitiu, por isso, a sua integração e consecução dos nossos objetivos investigativos e de intervenção. Foi proposto aos alunos um conjunto de atividades que permitiu verificar a influência e o desenvolvimento dos conceitos que norteiam este estudo: plurilinguismo, interculturalidade e intercompreensão aquando da estadia dos polacos.

O decorrer da aula favoreceu o confronto e o relato de experiências próprias entre alunos de duas nacionalidades, tendo sido reveladoras de representações face à LI, bem como às línguas portuguesa e polaca, particularmente neste contexto. No fim da aula, foi distribuída aos alunos uma ficha de trabalho para realizar como trabalho de casa, por forma a ser feita uma análise reflexiva mais consciente, a qual será apresentada mais à frente (cf.

Anexo 4, Documento 11). Apesar desta aula ter sido videogravada, não foi alvo de análise neste estudo, dadas as limitações temporais e a má condição da gravação. O plano da aula é apresentado em anexo (cf. Anexo 4, Documento 1).

A **segunda intervenção didática** aconteceu em junho de 2012, participando somente a turma de vinte e três alunos portugueses. Tratou-se de uma aula de 90 minutos focando-se numa abordagem reflexiva do estatuto do inglês como língua “global”. Foram desenvolvidas várias atividades, tendo os alunos primeiramente analisado um conjunto de citações sobre a importância da LI na atualidade, procedendo-se a um *brainstorming* de ideias sobre o estatuto da LI; seguidamente passou-se à visualização de dois pequenos filmes/vídeos (cf. <http://www.youtube.com/watch?v=rxUm-2x-2dM> e <http://www.youtube.com/watch?v=GT86iWiH2ml>) para debater a problemática do uso de uma língua global e da influência do inglês no mundo de hoje, analisando diferentes perspectivas no que concerne às vantagens e desvantagens de uma língua global.

Com a intenção de alargar os conhecimentos e a reflexão dos alunos sobre o assunto em questão, assistiram ainda a pequenos excertos do filme *The Terminal* (cf. <http://www.youtube.com/watch?v=lqgzXQ3b0nU> e <http://www.youtube.com/watch?v=nOn3xbl6Vyk>), uma vez que era importante visualizarem situações “reais” de comunicação, para confrontarem, por um lado, o poder do inglês no mundo e, por outro, a diversidade linguística, acrescentando-se, assim, outros detalhes ao debate de ideias. Os alunos foram depois divididos em grupos para responder a uma ficha de trabalho, diferente em cada grupo, em que no final apresentavam a resolução e as conclusões à turma, procedendo-se a uma rápida discussão e troca de ideias (cf. Anexo 5, Documentos 5; 6; 7; 8; 9). Finalmente, os alunos preencheram individualmente uma ficha de reflexão final do trabalho desenvolvido (cf. Anexo 5, Documento 10). O plano desta aula encontra-se em anexo (cf. Anexo 5, Documento 1).

Após a descrição dos instrumentos de recolha de informação, apresentamos, de seguida, a forma como foram classificados.

Síntese

Neste capítulo contextualizámos a nossa investigação em termos de metodologia investigativa, descrevemos sucintamente os nossos planos de intervenção didática e explicitamos os instrumentos concebidos para a recolha dos dados.

No capítulo seguinte, procederemos à caracterização do nosso público, apresentando as suas características socioeconómicas e linguísticas e ainda a análise dos dados obtidos, categorizando-os com o objetivo de responder às nossas questões de investigação.

Capítulo 3

Análise dos dados

No presente capítulo apresentaremos a análise efetuada com base nos resultados obtidos através das técnicas e instrumentos de recolha de dados descritos no capítulo anterior. Esta discussão é feita em função da categorização da análise das perguntas escritas dos alunos, baseadas nos três contextos em que foram aplicados e estudados e já descritos na metodologia desta investigação:

1. Aplicação de um inquérito por questionário para caracterizar o público interveniente e averiguar o seu perfil linguístico;
2. Didatização de uma aula submetida ao tema: “All together now”, onde participaram alunos polacos juntamente com a turma de estudo;
3. Didatização de uma aula subordinada ao tema: “I speak English, I am literate”, direcionada à turma participante.

Começamos, então, por apresentar a caracterização geral do nosso público-alvo, referindo aspetos como a idade, género, nacionalidade, passando por dados relativos aos seus pais, como as habilitações literárias, estadias no estrangeiro, para traçar depois o perfil linguístico da turma.

Sendo o principal objetivo do nosso estudo descrever a relação do sujeito com a aprendizagem de línguas, contextualizando-a no seu percurso escolar, apresentaremos, aqui, categorias de análise dos dados obtidos, para melhor entender os fatores envolvidos na descrição dessa relação. Procurámos, também, fazer uma análise numa perspetiva holística perante as respostas obtidas para realçar os principais motivos na aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) e sua importância para a formação do sujeito aprendiz, em toda a sua plenitude como cidadão relacional e interventivo numa realidade global.

3.1. Caracterização do público-alvo

Com base nos dados do questionário (cf. Anexo 3), procederemos à caracterização geral dos alunos alvo deste estudo, uma turma do 10.º ano de escolaridade.

Trata-se de um universo de vinte e três alunos, todos de nacionalidade portuguesa, verificando-se que, no que concerne ao género dos alunos, catorze são do género feminino e nove do género masculino, conforme se constata na tabela 3.

Tabela 3 – Género dos alunos

Género	
Masculino	Feminino
9	14

A idade dos alunos desta turma situa-se entre os 14 e os 17 anos, sendo a média de 15.35, conforme se verifica na tabela 4.

Tabela 4 – Idade dos alunos

Idade		
Mínima	Máxima	Média
14	17	15,35

Os alunos também foram questionados quanto à residência num país estrangeiro, pelo que apenas um aluno respondeu afirmativamente a esta questão, tendo sido a sua permanência por um período de dez anos, na Alemanha.

Neste estudo consideramos relevante referir o contexto sociocultural dos alunos, tendo estes respondido à questão relativa às habilitações literárias e, também, à Língua Materna (LM) dos pais, como se constata nas tabelas 5 e 6.

Tabela 5 – Habilitações literárias dos pais

Habilitações Literárias											
Pai						Mãe					
Não sabe	4.º	6.º	9.º	12.º	Superior	Não sabe	4.º	6.º	9.º	12.º	Superior
1	2	9	5	6	0	0	3	3	7	10	0

Verificou-se, assim, que a maioria dos pais tem ainda uma habilitação literária consideravelmente baixa, resumindo-se a maioria à escolaridade mínima obrigatória, possuindo o 6.º (nove pais e três mães) ou o 9.º ano do ensino básico (cinco pais e sete mães), seguindo-se ainda os pais que apresentam habilitações de nível secundário (seis pais e dez mães). Note-se que nenhum tem habilitações de nível superior.

Tabela 6 – Língua Materna dos pais

Língua Materna			
Pai		Mãe	
Português	Outra	Português	Outra
23	0	22	1

É ainda interessante verificar que a LM dos pais é a portuguesa e apenas uma mãe tem a língua francesa como sua LM, refletindo assim que este grupo de alunos é de nacionalidade portuguesa, bem como as suas famílias, apresentando um contacto bastante restrito com outras LE, fora do contexto escolar.

É de realçar que estes fatores do contexto familiar podem estar interligados com a apetência para a aprendizagem de línguas por parte do sujeito. Na realidade, e citando Simões (2006), no estudo de Senos,

“o que rodeia o indivíduo determina a forma como este se apropria do mundo, logo, as experiências a que os alunos estão sujeitos influenciam grandemente o seu processo de aprendizagem, tal como a sua maneira de apreenderem o mundo e das representações que vão construindo” (2011: 41).

Desta forma, parece-nos importante evidenciar que uma maior escolarização dos pais pode influenciar positivamente o processo de ensino/aprendizagem dos seus filhos, uma vez que estes são expostos a um conjunto de estímulos que permitem vivenciar o mundo de uma forma mais abrangente, logo a relação com as línguas e outros povos são entendidas como importantes para melhor se movimentarem no mundo.

Sintetizando a análise dos dados relativamente à caracterização do nosso público, verifica-se que este é de nacionalidade portuguesa, tal como os seus progenitores (à exceção de uma mãe, de nacionalidade francesa), e poucos alunos tiveram vivências no estrangeiro (apenas uma aluna refere a residência na Alemanha por um período de dez anos, enquanto que um número reduzido de alunos refere ter ido ao estrangeiro de férias). No que se refere às habilitações literárias dos pais, estas situam-se na maioria no 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (9.º ano) e ensino secundário (12.º ano), verificando-se assim um nível de escolaridade médio/baixo dos progenitores. Realça-se ainda o facto deste público ser todo de nacionalidade portuguesa, sendo que a língua portuguesa é a sua materna.

Após a apresentação dos dados que caracterizam o nosso público de uma forma geral, faremos de seguida a caracterização linguística do mesmo, apresentando algumas informações relativas às LE contactadas durante o percurso escolar (no 5.º ano – Língua Estrangeira 1 (LE1), no 6.º ano – Língua Estrangeira 2 (LE2) e no 10.º ano – LE1), à importância e razões para se estudar LE, à autoavaliação dos alunos enquanto aprendentes de LE, e outras, que poderão ajudar a compreender algumas representações das línguas e relação que constroem com elas. Este tipo de questões inseria-se no inquérito por

questionário, onde se pretendia analisar o contacto que os alunos estabelecem com as línguas e os seus projetos linguísticos. Assim, e depois de uma caracterização generalista, com base na primeira parte do inquérito por questionário, iremos traçar o perfil linguístico dos alunos, tendo em conta a segunda parte desse questionário.

3.2. As representações do sujeito

Para compreender a relação entre o sujeito e a língua estudada e as representações que dela tem, foram utilizadas questões do inquérito por questionário (por exemplo: “Que língua é mais fácil de aprender”, “Que língua é mais difícil...”) (cf. Anexo 3) e dados recolhidos a partir das fichas de trabalho utilizadas nas intervenções didáticas descritas no capítulo anterior (cf. Anexo 4, Documentos 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12 e Anexo 5, Documentos 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10). No tratamento destes dados utilizámos as categorias de análise que iremos apresentar no ponto seguinte.

Como este estudo assenta na importância que os sujeitos atribuem às línguas e à sua relação, é relevante analisar a influência das representações, bem como refletir nos seus efeitos quando o sujeito contacta com as línguas. Deste modo, é necessário que o professor desenvolva um trabalho que permita a consciencialização do papel das representações das línguas, desconstruindo-as e configurando-as.

Relativamente à análise dos dados, estes inserem-se na vertente das representações que os sujeitos evidenciam no contacto com as LE, as quais se encontram intimamente ligadas às práticas das suas aprendizagens e aos seus projetos linguísticos.

Desta forma, e na segunda parte do questionário, debruçamo-nos na análise dos dados, apresentando após cada questão fechada uma questão aberta submetida a análise de conteúdo. Esta opção parece-nos a mais adequada para podermos obter mais informação acerca da biografia linguística dos nossos alunos e chegar a factos mais conclusivos e enriquecedores para o nosso

trabalho. Assim, os alunos foram questionados quanto às LE em que se matricularam na escola (questões 11, 12, e 13), seguindo-se as questões abertas relativas às razões das suas escolhas (questões 11.1, 12.1 e 13.1). Procurámos saber o nível de facilidade/dificuldade de aprendizagem das LE estudadas e, mais uma vez, os motivos (questões 15 e 16). Também foram questionados quanto às suas representações em relação à oferta de LE na escola, à importância do seu estudo e ao número de línguas a estudar (questões 19, 20, 21) questões estas sempre seguidas de uma de carácter aberto, como já referido, para justificarem a sua opinião. A finalizar o inquérito e, no que concerne o aspeto da natureza das representações, surgiram questões em que os alunos ordenavam a importância de línguas (questão 22) e aquelas que consideravam mais próximas da língua portuguesa (questão 23).

Questionar acerca do papel da LE na vida do sujeito implica ter presente que não se trata apenas de uma perspetiva pessoal que se tem e se vai aprendendo de diversas formas, mas trata-se também de um fenómeno social abstrato e complexo e só conseguimos entender se adotarmos uma visão de natureza holística. No entanto, e para melhor compreender os sujeitos deste estudo, tentamos objetivar e relacionar o maior número de dados possível.

3.3. As categorias de análise

Sendo a descrição da relação do sujeito-aprendente com as LE, em particular o inglês, o objetivo fulcral do nosso estudo, é nossa intenção analisar os dados usando para tal a técnica de análise de conteúdo e de estatística simples (esta última na análise das respostas fechadas aos inquéritos por questionário). Para melhor alcançar o nosso propósito nesta descrição foram utilizadas e adaptadas categorias e subcategorias de análise (estudos de Pinto, 2005 e Simões, 2006).

Para realizar a análise dos dados, definimos categorias e subcategorias, sendo que as categorias foram estabelecidas tendo em conta o conceito de relação sujeito-língua e, conseqüentemente, de plurilinguismo, orientador da

construção do nosso plano de intervenção. Com esta perspectiva, pretendíamos, num primeiro momento, descrever a relação do sujeito-aprendente de línguas e, posteriormente, reconfigurar essa relação, na sua operacionalização no terreno. Daí, surgiu também a razão para as subcategorias que resultaram da leitura de outros estudos empíricos e, simultaneamente, no confronto com os dados, a fim de dar consistência ao conhecimento produzido, já normalizado em Didática das Línguas (DL), podendo-se ajudar na atualização e evolução da disciplina, já que “o saber didático se constrói em movimentos de vaivém entre teoria e prática” (Araújo e Sá, 2000: 132).

A nossa categorização pode ser vista como incompleta, pois haveria sempre outras possibilidades para se fazer esta análise. No entanto, tendo em consideração as leituras efetuadas ao longo de todo o processo de investigação e os dados recolhidos que foram, primeiramente, analisados numa perspectiva mais generalista, optamos por adotar algumas categorias de análise, em virtude da ligação que encontrámos entre as leituras efetuadas, o nosso objetivo de investigação e os sujeitos que intervieram neste estudo.

Para melhor contextualizar as questões em que foi feita a análise de conteúdo, procedemos de seguida à categorização escolhida e adaptada de Andrade *et al.* (2007), Pinto (2005), Senos (2011) e de Simões (2006). Assim, as categorias organizadoras da análise dos resultados são: *Língua como objeto de ensino/aprendizagem*, *Língua como objeto afetivo*, *Língua como instrumento útil nas relações sociais e/ou interpessoais*, *Língua como instrumento de afirmação de identidade individual e coletiva* e *Língua como objeto de poder*. Segue-se a tabela 7, onde se apresentam as categorias e subcategorias relevantes para o nosso estudo.

Tabela 7 – Categorias e subcategorias para tratamento das representações do Inglês (adaptado de Andrade *et al.*, 2007; Pinto, 2005; Senos, 2011; Simões, 2006)

Categorias	Subcategorias
1. Língua como objeto de ensino/aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidade/dificuldade de aprendizagem; - Proximidade/distância com a LM; - Experiências de aprendizagem; - Autoavaliação das competências linguísticas.
2. Língua como objeto afetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Relação afetiva aluno-língua-cultura.
3. Língua como instrumento útil nas relações sociais e/ou interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação e socialização com o Outro; - Internacionalização da língua.
4. Língua como instrumento de afirmação de identidade individual e coletiva	<ul style="list-style-type: none"> - Relação língua-cultura; - Afirmação da identidade coletiva.
5. Língua como objeto de poder	<ul style="list-style-type: none"> - Poder sociocultural; - Poder económico-profissional.

Para cada uma destas categorias e subcategorias tivemos em consideração a análise dos resultados obtidos, de forma a entender as dimensões dessas categorias nas respostas relativas à relação dos sujeitos com a língua.

É comum verificar que os sujeitos relacionam a aprendizagem de uma língua comparativamente com a LM ou outras LE com as quais contactaram, entre outros fatores que denunciam a relação que o sujeito vai formando e reconfigurando conforme vai decorrendo o seu processo de aprendizagem ao longo do seu percurso educativo.

Foi tendo em conta estas perceções, os estudos empíricos sobre as representações do ensino/aprendizagem das línguas, explicitados no quadro

teórico, e a análise dos dados, que concetualizámos as categorias e as subcategorias inerentes.

3.3.1. Categoria 1:

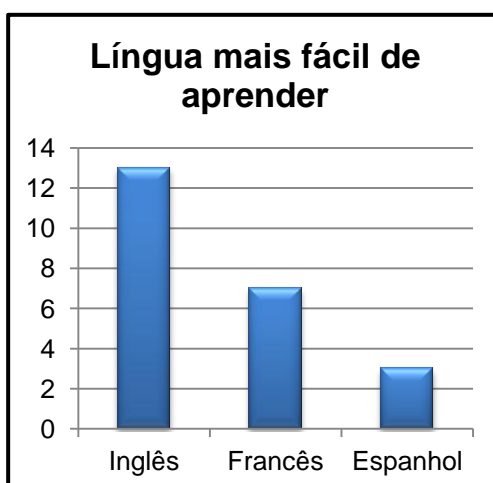
A língua como objeto de ensino/aprendizagem

Nesta primeira categoria analisamos as respostas dos alunos tendo em conta quatro subcategorias observadas: facilidade/dificuldade de aprendizagem, proximidade/distância com a LM, experiências de aprendizagem e autoavaliação das competências linguísticas.

A facilidade/dificuldade de aprendizagem que os sujeitos atribuem às LE é um dos descritores referidos por diversos autores (Castellotti, 1997; Andrade & Araújo e Sá, 1998; Müller & De Pietro, 2001; Roualt, 2001). Assim, neste estudo foi também comum os sujeitos relacionarem a facilidade/dificuldade de aprendizagem de uma língua comparativamente com a LM ou outras LE com as quais contactaram.

Assim, tendo em conta o inquérito por questionário (cf. Anexo 3), perante a questão: “Das línguas estrangeiras estudadas, qual a mais fácil de aprender?”, apresentamos o gráfico 1, seguido da tabela 8, onde se explicitam os motivos, pelos quais selecionaram o inglês como a língua mais fácil de aprender, num leque reduzido de apenas três línguas estudadas até ao 9.º ano:

Gráfico 1 – Língua mais fácil de aprender para os alunos



Perante o gráfico 1, é evidente a escolha do inglês como sendo a língua mais fácil de aprender para treze alunos, sete alunos mencionam o francês e o espanhol é apontado como língua mais fácil por três alunos. Esta situação de considerarem o inglês mais fácil pode ser explicado pelo facto de todos estes alunos terem estudado inglês no 5.º ano, de acordo com algumas justificações apresentadas.

Tabela 8 – Motivos pelos quais os alunos seleccionaram o inglês como a língua mais fácil de aprender

Motivos	Número de respostas
Mais fácil (vocabulário e gramática)	7
Mais parecido com o Português	6
Maior contacto com a língua	4
Estudo há mais tempo	2
Não responde/Não sei	4
TOTAL	23

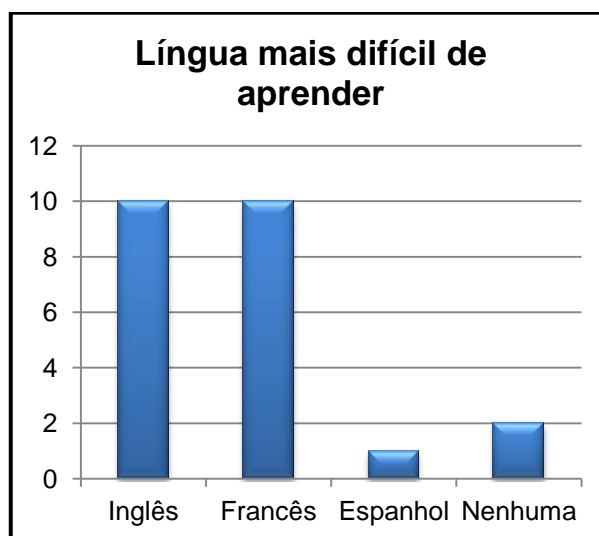
Como podemos verificar, os sujeitos realçam o inglês como a língua mais fácil na sua aprendizagem, por considerarem o vocabulário e a gramática mais acessíveis e alguns alunos (n=6) encontraram semelhanças com a LM, além de mencionarem a presença do inglês nos seus contactos diários, pois as áreas dos seus interesses (música, televisão, cinema, tecnologia,...) são a maior parte das vezes nesta língua.

Sendo o francês e o espanhol as línguas mais próximas da LM, já que são línguas românicas, considerar o inglês como língua idêntica à LM não faz sentido (apesar de serem línguas de famílias linguísticas distintas), o que demonstra que, por vezes, os alunos encontram representações que não correspondem à

realidade linguística como é este exemplo, baseadas na falta de consciência e/ou conhecimentos sobre o mundo das línguas.

Em oposição, colocamos aos alunos a questão “Das línguas estrangeiras estudadas, qual a mais difícil de aprender?”, apresentando igualmente um gráfico (n.º 2) e uma tabela (n.º 9) com os respetivos motivos das suas escolhas:

Gráfico 2 – Língua mais difícil de aprender para os alunos



Curiosamente, e como podemos constatar, o inglês aparece aqui também como sendo uma língua difícil a par do francês, dado que dez alunos mencionam o inglês e outros dez o francês, apenas um refere o espanhol e dois alunos não consideram nenhuma das línguas estudadas difíceis, levando-nos a concluir que esta turma está dividida em termos de preferência no que diz respeito à aprendizagem de línguas, pois cremos que esta heterogeneidade pode ser uma questão de preferência/motivação pessoal e nível de facilidade/dificuldade que cada um sente nas LE.

Tabela 9 – Motivos pelos quais os alunos selecionaram o inglês e o francês como as línguas mais difíceis de aprender

Motivos	Inglês	Francês
Gramática difícil	2	6
Mais difícil de aprender	2	2
Vocabulário difícil	5	2
Não responde	1	1
Não gosta	1	1

Quanto aos motivos apresentados, relativamente às duas línguas mais difíceis de aprender, o francês surge como a língua com a gramática mais difícil (n=6), mas relativamente ao vocabulário aparece a LI como sendo a mais difícil (n=5). Um grupo de quatro alunos refere a dificuldade em aprender qualquer uma das línguas sem especificar concretamente nenhum aspeto e dois não respondem, havendo outros dois alunos que relacionam a sua dificuldade ao facto de não gostarem da(s) língua(s).

Em termos de dificuldade de aprendizagem, as duas línguas, inglês e francês, surgem ao mesmo nível (n=2, para ambas), sendo uma representação que se pode explicar pela heterogeneidade da turma em termos de aprendizagem de LE, em que uma vez mais o empenho pessoal e o grau de facilidade/dificuldade determinam as representações que cada um tem relativamente às LE.

A partir da resposta à pergunta do questionário sobre a facilidade/dificuldade em aprender línguas, podemos constatar que a perceção das línguas é feita em função desta dimensão (sete respostas em vinte e três).

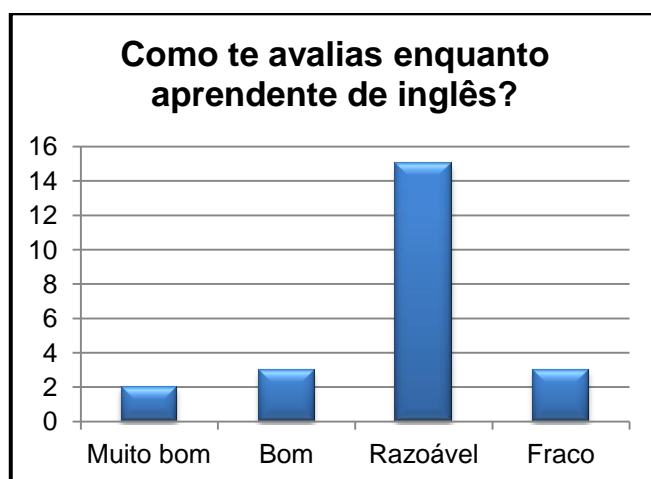
Segue-se a perceção da língua na relação de proximidade/distância com a LM, como fator relevante a ter em consideração (seis respostas em vinte e três), as experiências de aprendizagem sobre as LE (quatro respostas em vinte e três), em que um maior contacto com a língua e o facto de estudar há mais tempo são aspetos que influenciam a relação sujeito-língua. Quanto à autoavaliação das

competências linguísticas parece obter menor relevância comparativamente com os outros aspetos, talvez pelo facto dos sujeitos não tomarem consciência do seu comprometimento na aprendizagem.

Acreditamos que a consciência do processo de autoavaliação do sujeito é importante para o ensino/aprendizagem, uma vez que se trata de um procedimento reflexivo capaz de permitir o desenvolvimento de estratégias e a evolução na aprendizagem capazes de influenciar e mudar atitudes e representações.

Propusemos aos nossos sujeitos que se autoavaliassem enquanto aprendentes de inglês, mostrando-se os resultados no próximo gráfico:

Gráfico 3 – Autoavaliação dos alunos enquanto aprendentes de inglês



Constatamos que a maioria dos nossos alunos considera o seu nível de proficiência das LE estudadas como razoável, surgindo um número reduzido de alunos no extremo da escala (dois consideram-se muito bons, enquanto que três alunos autoavaliam-se como fracos às línguas). É de considerar que este público esteve exposto à aprendizagem de duas LE (inglês e francês ou espanhol), em contexto formal de aprendizagem desde o 5.º ano de escolaridade, com algumas exceções que iniciaram o seu contacto com a LI no 1.º CEB. Isto pode conduzir a uma reflexão por parte dos intervenientes responsáveis sobre a forma como as línguas são vistas e apreendidas na escola, a fim de conduzir a uma visão mais

lata da importância e utilidade das LE para um público que se movimenta numa esfera global.

Como vemos, nesta categoria, incluem-se os dados em que as línguas são entendidas como objetos de estudo, formal e não formal, apesar de, no caso dos nossos participantes, serem sobretudo vistas como objetos escolarizados e por isso apreendidos de uma forma sistemática e formal. Na aprendizagem de uma LE, os alunos vão construindo as suas representações relativas às línguas e reconstruindo-as ao longo do seu processo escolar.

Vários autores estabelecem algumas referências no que se refere à aprendizagem das línguas. Destaque-se, por exemplo, Cotterall (1995), que definiu algumas crenças de aprendentes LE, destacando-se as crenças relativas ao papel do professor, ao *feedback* em sala de aula, nos próprios alunos enquanto aprendentes, em experiências de aprendizagem, e na relação com o estudo. Esta autora refere que:

“...these beliefs will affect (and sometimes inhibit) learners’ receptiveness to the ideas and activities presented in the language class, particularly when the approach is not consonant with the learner’s experience...” (1995: 197).

Desta forma, e tendo em conta a língua como objeto de ensino/aprendizagem, realçamos as subcategorias presentes no nosso público e que se encontram em outros estudos realizados nesta área: facilidade/dificuldade de aprendizagem, distância/proximidade linguística com a LM (ou com outras LE), experiências de aprendizagem e a autoavaliação dos conhecimentos adquiridos nas LE.

Assim, e tendo em consideração a importância do processo de autoavaliação nas aprendizagens do sujeito, propusemos, no inquérito por questionário, duas questões direcionadas para que o sujeito refletisse acerca das suas aprendizagens, nomeadamente, a língua mais fácil e a língua mais difícil de aprender, justificando a sua escolha. Aqui, incluem-se transcrições que, continuando a ter como base de trabalho o inquérito por questionário, fazem parte

da comparação entre a facilidade/dificuldade de aprendizagem das línguas¹: ... o espanhol é mais fácil porque é mais parecido com o português (A1); ... o francês é mais fácil de falar e aprender (A4); ... o francês tem uma gramática mais complexa e difícil (A7); ... o francês é mais parecido com o português, é mais fácil de estudar (A9); ... o inglês não é muito difícil, mas é mais trabalhoso (A11); ... interpretação e gramática são fáceis (A13); ... o francês tem vocabulário e sotaque mais complicados (A22). Trata-se de unidades de registo que têm a ver mais com a parte cognitiva da aprendizagem de uma língua (morfologia, sintaxe, semântica).

Como podemos verificar no tratamento dos nossos dados, o grau de facilidade/dificuldade que os sujeitos atribuem à aprendizagem de uma LE relaciona-se com alguns fatores, dos quais se podem destacar os conhecimentos cognitivos e linguísticos da aprendizagem de uma língua, a relação de identificação afetiva estabelecida com a língua e a proximidade interlinguística e/ou cultural vivenciada por parte do aprendente.

Desta forma, constatamos que a representação da proximidade linguística com a LM é um aspeto que os sujeitos têm em conta para determinar o grau de facilidade ou dificuldade na aprendizagem de uma determinada LE.

Seria desejável que nesta fase de escolaridade em que estes alunos se encontram, conseguissem fazer um trabalho de autoavaliação/regulação do processo de aprendizagem da LE, com vista a detetar a influência das diferenças e semelhanças que impedem ou facilitam uma melhor aprendizagem de uma LE e, assim, desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem, como refere Holec (1979).

Também incluímos aqui alguns exemplos, retirados da ficha n.º 3 “Reflexão final” (cf. Anexo 5, Documento 10), que têm a ver com o modo como os sujeitos monitorizam o processo de aprendizagem da LE e as estratégias de aprendizagem que utilizam: *Temos um maior contacto com a língua inglesa (A6); Música e filmes em Inglês ajudam a aprender melhor a língua (A17).*

¹ A partir deste momento, a palavra A refere-se a aluno, seguido de um número, que indica qual o aluno em causa, mas mantendo o anonimato.

Relacionado com este ponto, encontra-se a autoavaliação das competências linguísticas. Citando Vieira & Moreira, “Como componente indispensável ao exercício da autonomia, a auto-avaliação pressupõe uma atitude de confiança, de questionamento face a si e aos outros e de abertura face à mudança.” (1993: 36-37).

Assim, incluímos neste descritor a maneira como os aprendentes avaliam o seu domínio da LE, por exemplo: ... *pois costumo ter problemas com a ordem das categorias gramaticais na frase* (A17).

Os sujeitos mencionam também experiências de aprendizagem da LE. Aqui, foram tidas em conta as experiências de aprendizagem (formais e não formais): ... *pratiquei por pouco tempo – francês –* (A18).

Nesta primeira categoria, cremos que as subcategorias encontradas estabelecem de alguma forma relações de interligação, uma vez que considerar a aprendizagem de uma língua fácil/difícil tem a ver, para muitos sujeitos, com o facto de estar próximo/distante da sua LM. Por sua vez, as experiências que os aprendentes possam desenvolver com as LE permitem tornar o processo de aprendizagem dessas línguas mais fácil ou mais difícil. Quanto à capacidade do sujeito se autoavaliar, é uma forma válida que lhe permitirá consciencializar-se do seu comprometimento com a sua própria aprendizagem e contribuir para o seu progresso, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão sobre o seu processo de aprendizagem.

3.3.2. Categoria 2:

Língua como objeto afetivo

Na segunda categoria, e tendo em conta sobretudo as questões do inquérito por questionário relativas às LE escolhidas no seu percurso e as razões dessas opções, constata-se que os sujeitos-aprendentes estabelecem relações de afetividade com as línguas, tratando-se contudo de um fator menos objetivo de definir.

As relações e os sentimentos que se estabelecem com as línguas têm uma carga de subjetividade, pois dependem do sujeito e do grupo onde se inserem. Aqui, a língua é vista como um objeto simbólico/estético, isto é, de afetos (Pinto, 2005). Para alguns sujeitos, determinadas línguas e culturas são percebidas “au travers d’un filtre quasi exclusivement d’ordre émotionnel et saisi surtout à l’aide des sens” (Paganini, 1994: 14).

A afetividade é um sentimento que abrange as várias dimensões pessoais e sociais do indivíduo; daí a selecionarmos como uma categoria independente, pois faz parte integrante do sujeito, estendendo-se naturalmente à aprendizagem de uma língua e à relação do sujeito com o Outro.

Assim, consideramos a subcategoria relação afetiva aluno-língua-cultura, tendo verificado que o sujeito se relaciona com a língua também em termos emocionais, uma vez que nutre pela(s) língua(s) simpatia ou antipatia, atração e curiosidade pela língua, cultura e pelos povos que a(s) falam, no fundo, sentem afeto pelas línguas (materna e estrangeiras): ... *pelo menos para mim o inglês é a língua mais falada (A2)*; ... *é uma das línguas mais importantes (A12) - CAT.5*; ... *é indispensável no mundo (A17)*; ... *é interessante, bonita e a mais falada (A8)*. Estes exemplos foram colhidos da ficha n.º 8 “Atividade de reflexão final” da primeira intervenção didática (cf. Anexo 4, Documento 11).

3.3.3. Categoria 3:

Língua como instrumento útil nas relações sociais e/ou interpessoais

Nesta categoria encontram-se os dados relativos a uma das principais motivações para a aprendizagem de LE, prendendo-se com o lado prático onde se utiliza a língua nas situações reais de comunicação. Logo, um dos aspetos apontados pelos sujeitos para a importância e a necessidade da aprendizagem de uma LE é o papel que esta preconiza na comunicação e na socialização com o Outro, reforçado num mundo cada mais globalizante. Verificámos que o sujeito apreende a LE como um instrumento que usa para interagir com o Outro e que

lhe proporciona formas de entendimento e cooperação (Castellotti, Coste & Moore, 2001).

À pergunta do questionário sobre se é importante estudar LE e porquê (cf. Anexo 3), verificamos que todos os alunos deste estudo são unânimes em considerar muito importante aprender línguas, apontando a dimensão prática da língua como sendo o meio privilegiado de comunicação.

Isto reflete que os alunos têm plena consciência da importância das línguas na sua formação pessoal como cidadãos, no seu futuro profissional e em termos sociais, mas relacionam-se sobretudo com a perspetiva comunicativa, de utilidade “imediata”, pois sabem que o mundo atual é caracterizado pela constante mobilidade de pessoas e que a comunicação entre elas é inerente à sua condição.

Remetendo à ficha n.º 5 “Why do people learn languages?” da primeira intervenção didática (cf. Anexo 4, Documento 8) encontramos respostas como: ... *comunicar com pessoas de outras nacionalidades, se tivermos de emigrar é mais fácil a integração (A12)*; ... *porque ajuda a comunicar com pessoas estrangeiras (A20)*; ... *para todos nos entendermos (A21)*, demonstrando a importância da língua para estabelecer o contacto e a comunicação com outros povos, alcançando um valor indispensável na atualidade em que as comunicações são de carácter real e virtual.

Relacionado com este aspeto, surge uma outra subcategoria que se destacou na análise dos resultados, a internacionalização da língua. Os sujeitos aprendentes visualizam a língua como um importante objeto para comunicar no mundo globalizante (a nível económico, comercial, música...) e, conseqüentemente, como forma de melhor se movimentarem nele, permitindo obter informação e conhecimento do mundo: (n=12) ... *abre as portas para o mundo (A3)*; ... *é necessário comunicar com o mundo (A6)*; ... *ajuda a conhecer e a descobrir o mundo (A7)*; ... *é importante para usar em negócios, arranjar emprego noutro país (A14)*; ... *para alargar horizontes (A15)*; ... *só com uma língua, não vamos a lado nenhum (A17)*. São exemplos referidos na ficha n.º 6 “Why do people learn English?” da primeira intervenção didática (cf. Anexo 4, Documento 9).

Conclui-se, assim, que os sujeitos têm consciência do papel das línguas na construção de relações sociais e interpessoais, funcionando como meio de aproximação e aquisição dos seus objetivos pessoais.

3.3.4. Categoria 4:

Língua como instrumento de afirmação de identidade individual e coletiva

A língua é, também, aqui percebida como condição para a construção e afirmação de identidades e sentidos de pertença. Considerámos neste descritor, as unidades de registo que remetam para a ideia de que a LE desempenha um papel primordial enquanto expressão de construção e afirmação de identidades linguísticas/culturais individuais e coletivas (Müller, 1997; De Pietro & Müller, 1997; Ferreira, 2003).

No inquérito por questionário (cf. Anexo 3) quando o nosso público é questionado acerca das razões para se considerar as línguas mais importantes do que outras, obtivemos algumas respostas que nos remetem para a afirmação quer do indivíduo quer do grupo como, por exemplo: ... *para desenvolver as nossas capacidades (A5); ... ajuda a conhecer e a descobrir o mundo (A7)*.

O sujeito tem consciência quer da sua identidade quer da identidade linguística e cultural do Outro quando interage. É neste diálogo que as línguas têm o papel relevante de contribuir para a afirmação da identidade enquanto sujeito e como indivíduo social, que se quer integrado no grupo, para melhor se movimentar e consciencializar do conhecimento do Outro.

A afirmação da identidade individual e coletiva é vista nas ciências humanas como sendo um processo dinâmico de intercorrelação entre língua, cultura e identidade, já que é no "...discours que le groupe trouve une formulation de son unité et une image de son identité, par différenciation avec d'autres groupes" (Ladmiral & Lipiansky, 1989: 95).

Nesta categoria destaca-se também a relação língua-cultura, em que a LE é encarada como uma forma de manifestação cultural através da qual um povo

pode ser identificado e caracterizado, sendo por isso uma maneira de se aceder à cultura do país. Significa isto que, através dos nossos dados, foi possível verificar que os sujeitos reconhecem a relação entre língua-cultura, referindo que a língua é portadora de valores culturais (Coste, 2001; Roualt, 2001).

Estes resultados foram obtidos aquando da aplicação da ficha n.º 6 “Why do people learn English?”, da primeira intervenção didática (cf. Anexo 4, Documento 9). Constatamos isto ao encontrar respostas como: ... *promove mais variedade de cultura e costumes (A11)*; ... *é importante saber parte da cultura de um país (A23)*. Com base nos resultados, é possível concluir que a LE alcança uma especial importância na afirmação de identidades linguísticas e culturais individuais e coletivas (Müller, 1997; De Pietro & Müller, 1997).

Na ficha n.º 8 “Atividade de reflexão final” (cf. Anexo 4, Documento 11), quando os alunos são questionados quanto à importância da aprendizagem do inglês, apresentam-se os seguintes resultados (tabela 10):

Tabela 10 – Importância da aprendizagem do inglês para os alunos portugueses e polacos

Porque é importante aprender Inglês?			
Polacos		Portugueses	
Para comunicar	6	Mais oportunidades no futuro (Emprego)	15
Língua global / franca	4	Língua global / franca	13
Conhecer pessoas	4	Para comunicar	12
Compreender/Conhecer outras culturas	4	Compreender/Conhecer outras culturas	6
Ter melhor emprego	4	Importante em muitas áreas (Político/Económico/Tecnológico)	5
Prosseguir os estudos	3	Para viajar	5
Importante em muitas áreas (Político/Económico/Tecnológico)	3	Prosseguir os estudos	4

Foi possível verificar algumas diferenças quanto às razões escolhidas pelos alunos portugueses e polacos. Enquanto que para os polacos a importância em estabelecer comunicação foi a razão mais apontada (n=6), sendo a dimensão da língua enquanto instrumento útil nas relações sociais e interpessoais a mais importante; para os alunos portugueses, a categoria que obteve um maior número de ocorrências foi a da língua como instrumento de afirmação de identidade individual e coletiva, pois realçaram a influência do inglês para um melhor futuro profissional (n=15), contra quatro respostas dos alunos polacos; surge em segundo lugar, e aqui para os dois grupos, a identificação do inglês como língua global/franca (em doze alunos polacos, quatro referiram esta dimensão e em vinte e três alunos portugueses, treze mencionaram-na); quanto à importância que atribuem ao inglês como língua percebida para conhecer e compreender outras culturas, os alunos polacos (n=4) parecem atribuir poder a esta razão, sendo maior a percentagem de alunos portugueses (n=6) a fazer essa referência; quer os alunos portugueses (n=5), quer os alunos polacos (n=3) mencionam a influência da LI nas diversas áreas da sociedade (político/económico/social/tecnológico); os dois grupos também referem a LI como objeto de ensino/aprendizagem, quando se referem à sua importância para o prosseguimento de estudos (quatro alunos portugueses e três polacos); e os alunos portugueses (n=5) destacam ainda a utilidade do inglês quando se viaja.

A análise destes dados leva-nos a concluir que os dois grupos de alunos não estabelecem uma relação afetiva com a LI, esta é sobretudo percebida enquanto objeto útil e imediato para comunicar com o Outro e também como objeto de poder na sua aceitação como *língua franca*, onde razões práticas e político-económicas sobressaem num mundo globalizante.

Considerando ainda os dados da ficha n.º 8 “Atividade de reflexão final” (cf. Anexo 4, Documento 11), pretendemos analisar, através de uma questão aberta, a valorização do país e da língua do sujeito como instrumento de afirmação da sua identidade, apresentando-se os resultados na tabela que se segue:

Tabela 11 – Opinião dos alunos portugueses e polacos quanto à língua e país que escolheriam se nascessem novamente

Se nascesses outra vez que país e língua escolherias?							
Polacos				Portugueses			
País		Língua		País		Língua	
Portugal	4	Inglês	6	Inglaterra	8	Inglês	11
Polónia	4	Polaco	3	EUA	7	Português	4
Inglaterra	2	Espanhol	1	Portugal	7	Francês	2
Espanha	2	Alemão	1	Espanha	3	Alemão	1
Alemanha	1	Português	1	França	2	NR	4
EUA	1			Alemanha	1		

Ao analisar os dados que aqui se apresentam, constata-se algumas diferenças e semelhanças. As diferenças verificam-se na escolha de um país caso o sujeito nascesse outra vez. Aqui, os alunos polacos, curiosamente, referem Portugal (n=4) ou Polónia (n=4), sendo que a opção por Portugal esteve, em parte, relacionada, com a paisagem, o bom tempo e a simpatia e hospitalidade que os alunos vivenciaram; a escolha pelo seu próprio país reflete o orgulho na sua identidade; Inglaterra e Espanha são dois países mencionados por dois alunos cada, e há referência à Alemanha (n=1) e Espanha (n=1), que coincide com a LE que cada um desses alunos estuda. Salienta-se que dois alunos escolheram dois países, sendo nesses casos referida a Polónia e outro país.

Os alunos portugueses referem Inglaterra (n=8), EUA (n=7) e Portugal (n=7) como as escolhas mais significativas, demonstrando uma opção por países de expressão inglesa e Portugal como sendo importante na sua identidade; seguem-se Espanha (n=3), França (n=2) e Alemanha (n=1), sendo que nestes dois últimos, os alunos tiveram ou têm os pais emigrados nesses países. Alguns alunos portugueses também optaram por responder mais do que um país.

No que concerne à língua, os dois grupos (portugueses, n=11; polacos, n=6) optam pelo inglês, seguindo-se o português para os alunos portugueses (n=4) e o polaco para os alunos polacos (n=3); refletindo por isso semelhanças nestes jovens de nacionalidades diferentes. Por um lado, explica-se a escolha da LI pela sua onipresença na sociedade contemporânea, enquanto que a escolha da LM se prende com a sua identificação e o orgulho pela sua nacionalidade.

3.3.5. Categoria 5:

Língua como objeto de poder

O nosso estudo revela-nos que a aprendizagem e o domínio de algumas LE, destacando-se aqui particularmente o inglês, atingem o estatuto de autopromoção em termos de posição social e económica para muitos sujeitos. Dabène (1997) faz referência aos critérios económico e social de apreciação das línguas, mencionando que uma das razões de valorização de determinada língua se relaciona com o acesso que esta oferece ao mundo do trabalho e ao poder económico que pode conferir aos seus locutores.

Estes critérios parecem-se relacionar também com o que Calvet (1992) pensa, quando afirma que adquirimos as línguas como adquirimos objetos, uma vez que são utilizados para podermos beneficiar deles a vários níveis. Porém, ainda na visão do mesmo autor, temos de ter em conta que a língua é diferente de um objeto material, pois esta é coletiva e não pessoal; a língua “se valorise d’autant plus qu’elle plus utilisée” (1999: 12).

Perante este facto, conseguimos compreender que a aprendizagem de uma LE é, muitas vezes, percecionada como sendo um objeto de interesse. Aqui, está presente a representação de valor e prestígio que uma língua pode adquirir e que pode influenciar as opções das línguas que se estudam e, consequentemente, o envolvimento dos aprendentes na sua aprendizagem.

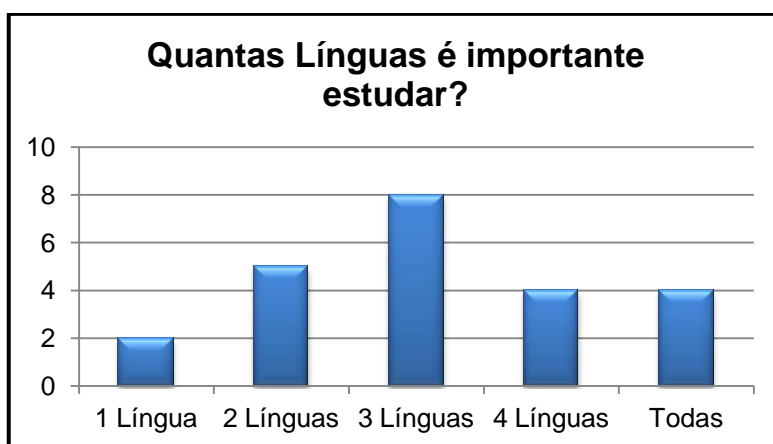
Os sujeitos reconhecem também que as línguas podem ser consideradas como objetos de poder económico-profissional, uma vez que acreditam que a LE tem uma utilidade internacional, na transação dos negócios, pois permite-lhes

mais mobilidade e acesso a profissões melhor remuneradas. Trata-se, aqui, de ver a LE como um investimento que ajudará quer na ascensão profissional, quer na pessoal. Isto demonstra que a importância das línguas se prende também com o peso económico dos países onde essas línguas se falam.

Conclui-se, através dos resultados, quer com base nas respostas à questão do inquérito por questionário relativa à importância da aprendizagem de LE (cf. Anexo 3), quer na aplicação da ficha n.º 8 “Atividade de reflexão final” (cf. Anexo 4, Documento 11), que uma LE pode ser uma forma de valorização a nível pessoal e social, tal como demonstram alguns exemplos: (n=11) ... *para uma melhor vida profissional, melhor empenho (A2); ... facilita a entrada no mercado de trabalho (A7); ... facilita a comunicação com pessoas de outras nacionalidades (A12); ... para todos nos entendermos (A21);... é importante para o futuro (A22).*

Relacionado com esta questão, e tendo em consideração as representações sobre as línguas em termos de currículo escolar, no inquérito por questionário (cf. Anexo 3), os alunos foram questionados quanto ao número de línguas que é importante estudar, havendo uma grande diversidade de respostas, como é evidente no gráfico 4.

Gráfico 4 – Representações de línguas que é importante estudar



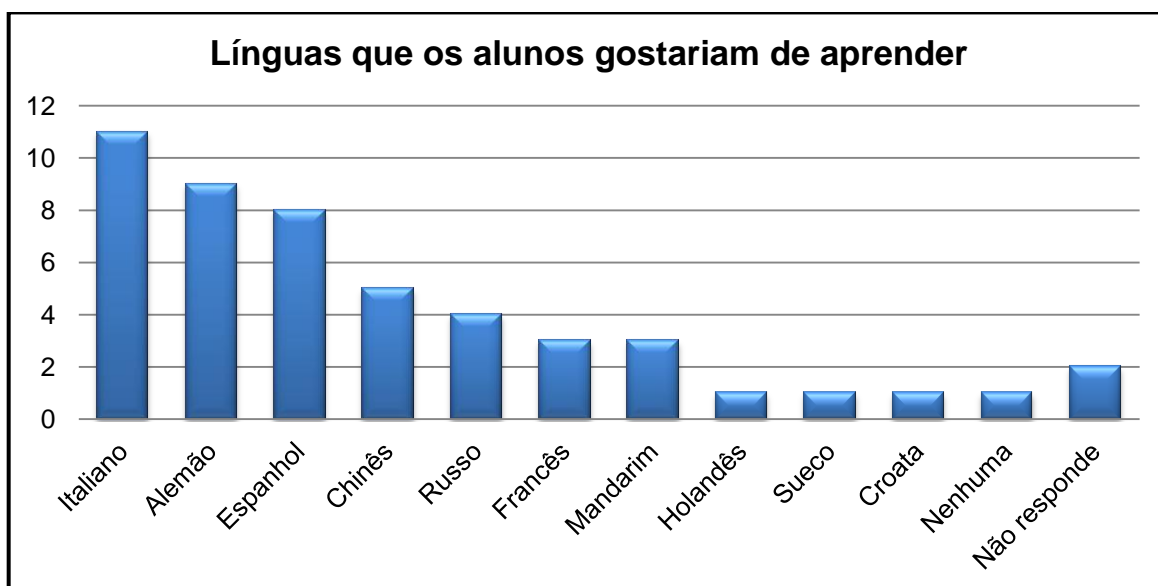
Constata-se que a maioria refere três línguas (n= 8), logo seguida de um grupo de alunos que responde duas línguas (n= 5), o que faz com que a maior parte dos sujeitos considere importante estudar duas ou mais línguas. Surgem quatro alunos a mencionarem quatro línguas e outros quatro que respondem

“todas”; apenas um aluno referiu a hipótese “uma única língua”. Note-se nestas respostas a consciência que os alunos demonstram perante a importância da aprendizagem de LE, nomeadamente, quando a maioria refere ser importante estudar duas ou mais línguas.

Aos alunos foi apresentado um leque de cinco línguas para ordenarem de acordo com a representação que têm da importância em estudar cada uma, tendo o inglês e o português surgido como as mais importantes de estudar e o alemão apareceu como sendo a menos importante; enquanto o francês e o espanhol se encontram no meio, relativamente à ordem de importância. Esta seleção da prioridade da aprendizagem de LE relaciona-se sobretudo com o facto de ser objeto de poder no mundo atual e na utilidade de uma determinada LE para comunicar, tendo em vista os negócios e o lado profissional.

Após a referência ao número de línguas a estudar, tentou-se saber quais as línguas que os nossos sujeitos gostariam de aprender, destacando-se no seguinte gráfico:

Gráfico 5 – Línguas que os alunos gostariam de aprender



Ao analisar este quadro com as respostas dos alunos, podemos referir que a presença de algumas línguas se prende com as representações que o sujeito tem das línguas. Destaca-se o italiano escolhido por onze alunos, seguindo-se o

alemão e o espanhol com nove e oito respostas, respetivamente; há a referência ao chinês (cinco respostas) e ao mandarim com três respostas; o russo também é mencionado por quatro alunos, o francês obteve três escolhas e, por fim, um conjunto de línguas com uma escolha. Pode-se verificar que este leque alargado de línguas indicadas pelos alunos reflete que têm consciência da diversidade linguística e sentem curiosidade pela aprendizagem de línguas que não fazem parte do currículo e da oferta de escola, à exceção do espanhol, que têm como opção.

Em jeito de conclusão, e após se verificar que os sujeitos acreditam na importância e valor da aprendizagem das línguas, foi-lhes colocada a questão se a escola deveria oferecer maior variedade de línguas, uma vez que a aprendizagem de LE, no caso dos destes alunos se resume a três, sendo que a percentagem das respostas surge no próximo gráfico:

Gráfico 6 – Opinião dos alunos quanto ao facto da escola possibilitar maior oferta de línguas



Apesar da maioria concordar que deveria haver mais oferta de línguas na escola (n=15), três alunos acham que não é necessário maior oferta e cinco não sabem, o que é um número considerável nesta pequena amostra, o que pode revelar, por um lado, pouco interesse e motivação para a aprendizagem de línguas e, por outro lado, considerarem que as três línguas de oferta escolar são as mais importantes a estudar.

A existência de um currículo linguístico algo fechado faz parte do sistema escolar português, sendo que as opções dos sujeitos estão sempre condicionadas pelas línguas oferecidas pela escola, o que contraria a diversidade linguística desejada e defendida pelas várias organizações do macro sistema político a nível mundial e, mais concretamente, no espaço da União Europeia, para a aprendizagem de línguas.

Sintetizando ainda, apoiando-nos na ficha n.º 6 “Why do people learn English?”, aplicada na primeira intervenção didática (cf. Anexo 4, Documento 9), os motivos apresentados para a importância de aprender inglês apresentam-se na tabela 12, em articulação com as categorias de análise mencionadas anteriormente.

Tabela 12 – Motivos para aprender inglês

Categorias	Motivos	Número de respostas
1. Língua como objeto de ensino/aprendizagem	- Prosseguir estudos universitários.	6
2. Língua como objeto afetivo	- Para ter mais cultura.	4
3. Língua como instrumento útil nas relações sociais e/ou interpessoais	- Comunicar com os outros.	9
4. Língua como instrumento de afirmação de identidade individual e coletiva	- Para melhor integração em outros países.	3
5. Língua como objeto de poder	- Para a vida profissional.	9
	- Não responde.	1

As razões apontadas para a importância de estudar Inglês Língua Estrangeira (ILE) são de vária ordem: a comunicação com o outro (n=9), o prosseguimento de estudos (n=6), a necessidade para a vida profissional (n=9), saber mais em termos culturais (n=4) e a afirmação de identidade individual e coletiva (n=3), tratando-se pois de razões práticas (n=12), cognitivas (n=11) e afetivas (n=4), destacando-se contudo o caráter instrumental da língua (n=9), que está ao serviço da comunicação, de forma a conseguir-se estabelecer as relações sociais e interpessoais dos intervenientes. Logo a seguir encontra-se a LE como objeto de ensino/aprendizagem (n=6), sendo considerada uma importante ferramenta para alcançar os objetivos individuais, prosseguir estudos e utilizar na vida profissional. A língua como objeto afetivo (n=4) adquire relevância para alguns dos nossos alunos, demonstrando que a relação sujeito-língua-cultura ocupa um lugar a considerar na aprendizagem de LE e, por fim, o papel da língua como instrumento de afirmação da identidade individual e coletiva, necessário na integração em outro país ou meio social. É de referir que há alunos que apontam mais do que uma razão, enquanto outros apontam apenas uma.

3.4. Intervenções didáticas

Feita a análise sobre a caracterização e o perfil linguístico da turma, bem como acerca das representações do sujeito-aprendente, concebemos e levámos a cabo atividades em sala de aula propícias a desenvolver outros aspetos que nos permitisse extrair conclusões passíveis de serem interpretadas à luz dos objetivos norteadores deste estudo.

Ao longo deste projeto, como vimos, os alunos têm perceções e demonstram evidências relativamente à importância da aprendizagem da LE como instrumento facilitador de comunicação entre os sujeitos. Ora, vivendo num mundo em constante mobilidade em que as LE adquirem um estatuto predominante no estabelecimento da comunicação entre os povos, em que o contacto entre povos de diferentes línguas e culturas é cada vez mais próximo, parece-nos importante repensar o processo de ensino/aprendizagem a fim de

responder a estas exigências de carácter nacional e europeu. Pretende-se continuar a criar uma sociedade mais justa em que a aceitação da diversidade linguística e cultural seja uma realidade natural e é importante levar os alunos a refletir sobre esta questão.

Como professores de LE, temos o privilégio de estar em constante contacto com esta diversidade em contexto de sala de aula. Daí, pareceu-nos relevante aplicar dois planos de intervenção didática para explorar o poder da língua na tomada de consciência desta realidade, abordando as representações que surgem como condicionantes na interação dos sujeitos e na relação com as línguas e com o Outro.

Ao aplicar dois planos interventivos na sala de aula, pretendíamos que os alunos desenvolvessem determinadas atividades que lhes permitissem refletir para (re)configurar a aprendizagem da LI na realidade atual e a sua relação com a língua em si. Tínhamos também o propósito de levar o nosso público a entender a língua para além de uma ferramenta que serve apenas a comunicação entre sujeitos, uma vez que a sua abrangência é mais evidente, contribuindo para um desenvolvimento pessoal mais completo. Assim, os alunos estiveram perante situações e atividades que lhes ajudaram a desconstruir as suas perceções da aprendizagem das línguas confinadas ao espaço de sala de aula para aprenderem apenas um conjunto de conteúdos e lhes permitiu alargar o seu entendimento relativo às línguas. Os alunos puderam observar o poder da língua e compreender melhor que a relação e a interação com o Outro passa pela comunicação nas suas várias vertentes, onde a diversidade linguística e cultural estão presentes podendo contribuir para atos comunicativos plenos de bem-estar e riqueza de conhecimentos entre as culturas.

Após ter sido delineado o fio condutor que nos regeu na execução dos dois planos de intervenção, passaremos a dar conta dos passos dessas intervenções transmitindo, assim, as realidades experienciadas.

3.4.1. Intervenção didática n.º 1

Tratou-se de uma aula lecionada em fevereiro (2.º período) que, para além da turma de vinte e três alunos do nosso estudo, teve a participação de treze alunos do projeto *Comenius*, tendo sido uma experiência rica e reveladora de importantes aspetos que permitiu analisar as representações da LI com alunos de duas nacionalidades.

A temática abordada partiu de fatores que permitem a comunicação, como sejam a dança e a música, que unem povos e culturas independentemente da língua, para depois analisar aspetos onde a comunicação na LE era importante para que se estabelecesse a relação com o Outro. Assim, ao longo da aula, os alunos intervieram em atividades e realizaram fichas de trabalho, com o objetivo primordial de comparar opiniões sobre o papel da LI na sua aprendizagem e no seu futuro, bem como no seu relacionamento com o Outro e com o Mundo, incentivando a uma perspetiva reflexiva acerca da importância da aprendizagem da LI e de outras línguas em geral, assim como os motivos para a aprendizagem (cf. Anexo 4, Documentos 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10). No decorrer da aula e ao desenvolver várias atividades, os sujeitos foram-se tornando mais conscientes do papel do inglês (a língua que permitiu que a comunicação e a partilha fosse possível), servindo, também, de alavanca para os levar a entender a importância do plurilinguismo, contactando também com a diversidade. Na realidade, trata-se da principal conclusão desta intervenção, já que se constatou, no terreno, o papel e a importância das línguas, em geral e da LI, em particular na vida dos sujeitos.

A descrição mais detalhada das atividades levadas a cabo encontra-se explicitada no plano de aula (cf. Anexo 4, Documento 1). Apresenta-se, na tabela 13 o plano de intervenção didática e na tabela 14 o plano de investigação.

Tabela 13 – Plano de Intervenção Didática desenvolvido no 2.º período

Objetivos	Atividades didáticas	Recursos	Tempo (minutos)
- Levar os alunos a consciencializar-se da importância da comunicação (dança, música, línguas)	- Análise de imagens relativas ao papel da dança e da música na comunicação entre os povos; - Análise de um poema.	- Powerpoint (cf. Anexo 4, Documento 2); - Ficha de trabalho n.º 1 “Every body is doing it” (cf. Anexo 4, Documento 3).	45
- Tomar consciência e analisar a diversidade cultural	- Visualização de um videoclip da <i>Optimus</i> com a música “ <i>All together now</i> ” e visualização do videoclip com o original dos Beatles; - Análise da importância da música na sociedade; - Visualização de excertos de videoclips de bandas estrangeiras e portuguesas que cantam em inglês.	- Powerpoint (cf. Anexo 4, Documento 6); - Fichas de trabalho n.º 2 “All Together Now” (cf. Anexo 4, Documento 4) e n.º 3 “The Beatles” (cf. Anexo 4, Documento 5).	45
- Tomar consciência do papel do inglês e	- Debate de ideias; - Registo das	- Fichas de trabalho n.º 5 “Why do people learn	15

das línguas na relação com o Outro	<p>opiniões (motivos para se aprender inglês);</p> <p>- Reflexão final sobre a importância em se aprender inglês.</p>	<p>languages?” (cf. Anexo 4, Documento 8), n.º 6 “Why do people learn English?” (cf. Anexo 4, Documento 9) e n.º 7 “Some reasons why people study English” (cf. Anexo 4, Documento 10);</p> <p>- Ficha de reflexão (trabalho de casa) (cf. Anexo 4, Documento 11).</p>	
------------------------------------	---	--	--

Tabela 14 – Plano de investigação desenvolvido no 2.º período

Objetivos	Dados recolhidos	Tratamento de dados
- Verificar como o aprendiz se consciencializa da importância da comunicação em LE	- Registo de intervenções/ conclusões no Powerpoint; - Videogravação da aula.	Análise qualitativa
- Verificar que curiosidade o aprendiz tem pelas culturas e LE	- Registo de intervenções/ conclusões; - Videogravação da aula.	Análise qualitativa
- Conhecer/determinar o empenho em comunicar com sujeitos de língua e culturas diferentes	- Relatório reflexivo.	Análise qualitativa

Esta intervenção didática foi aplicada, tendo em consideração a participação e integração de um grupo de doze alunos polacos. Deste modo, alguns dos objetivos finais pretendidos prenderam-se com o desenvolvimento da consciência da diversidade linguística e cultural e como o sujeito se relaciona com essa diversidade; o desenvolvimento de comunicação intercultural e a promoção de atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e convivência pluricultural. A concretização de tais objetivos foi possível através da LI, uma vez que foi através desta que se estabeleceu a comunicação entre os sujeitos de duas nacionalidades, conferindo, por um lado, o inglês como língua de comunicação internacional e, por outro lado, um instrumento ativo que permite contactar com a diversidade linguística e cultural europeia, mais concretamente da Polónia.

No decorrer desta intervenção, e durante o tempo em que o grupo de alunos portugueses e o de polacos estiveram em contacto uns com os outros, foi possível observar o interesse em conhecer e relacionar a língua e a cultura de cada grupo; a capacidade de questionar atitudes estereotipadas perante outros povos e culturas e a abertura perante novas experiências e ideias e face a outro povo e cultura, confirmando-se assim uma mais-valia deste tipo de projetos de mobilidade.

Por se ter tratado de uma didatização de uma aula com a participação especial de um grupo de alunos estrangeiros, tivemos o interesse em analisar as atitudes dos alunos portugueses deste estudo.

Atendendo aos dados da ficha n.º 9 “Atividade de reflexão final (2)” (cf. Anexo 4, Documento 12), num universo de vinte e três alunos, vinte e um consideraram esta aula importante e dois alunos responderam que se tratou de uma aula de idêntica importância a outras, apresentando-se, na tabela que se segue, os motivos referidos relativamente à importância dessa aula, em articulação com as categorias de análise mencionadas anteriormente.

Tabela 15 – Motivos pelos quais os alunos consideraram a primeira intervenção didática importante

Categorias	Motivos	Número de respostas
1. Língua como objeto de ensino/aprendizagem	- Aprendemos mais sobre a importância do inglês como <i>língua franca</i> , pois foi através dessa língua que comunicámos.	4
2. Língua como objeto afetivo	- Oportunidade para estar e conviver com alunos de outro país; - Diferente e enriquecedor interagir com os colegas polacos; tornámo-nos mais unidos.	5 3
3. Língua como objeto útil nas relações sociais e/ou interpessoais		-
4. Língua como instrumento de afirmação de identidade individual e coletiva	- Interessante, pois aprendemos um pouco da cultura polaca; - Ambiente diferente e com pessoas diferentes.	2 2
5. Língua como objeto de poder		-

Ao analisar os motivos apresentados pelos alunos, é possível identificar atitudes positivas perante o desconhecido (estar e conviver com o outro, n=5); o valor da LI como língua de comunicação internacional (*língua franca*, n= 4); a importância em interagir com outros colegas, permitindo partilhar conhecimentos e estreitar relações (n=3); importância em interagir com a diversidade cultural, n=2). Deste modo, foi possível estabelecer a capacidade de comunicação entre o

conhecido e o desconhecido e promover a capacidade de comunicação intercultural. É de referir, porém, que um número reduzido de alunos evocou motivos que não se inserem bem nas categorias adotadas, nomeadamente ter sido uma nova experiência (n=2), uma aula divertida (n=2) , ou ainda uma aula normal, apenas com alunos polacos (n=2). No entanto, é de destacar que nesta intervenção didática a dimensão cultural e intercultural esteve presente e foi percecionada pelos sujeitos que interagiram nas diferenças, num misto de curiosidade e aceitação.

Após a participação dos doze alunos polacos numa aula de inglês, os alunos portugueses foram questionados quanto à mesma. Tendo ainda em conta a ficha n.º 9 “Atividade de reflexão final (2)” (cf. Anexo 4, Documento 12), relativamente à questão “*O que gostaste mais na aula*”, os alunos revelaram alguns motivos, destacando-se o tema da aula e algumas atividades levadas a cabo, como se apresenta na tabela 16.

Tabela 16 – Motivos pelos quais os alunos gostaram da primeira intervenção didática

Motivos	Número de respostas
Assuntos abordados do nosso interesse e músicas.	8
Tema da aula e interação com os alunos polacos.	5
Dar a conhecer os nossos grupos musicais e nossa cultura.	3
Música e imagens de diferentes culturas.	2
Música e ouvir os alunos polacos participar.	2
Convívio 'Parecíamos iguais, como se fossemos uma só cultura'	1
Experiência nova e divertida.	1
Gostei de tudo!	1

Analisando os motivos que os alunos portugueses apresentaram por gostarem perante a primeira intervenção didática, salienta-se a componente intercultural, sendo que alguns alunos (n=5) referem a interação com os alunos

polacos um dos aspetos a destacar, chegando um aluno a mencionar a identidade e semelhança das culturas, uma vez que se encontrava naturalmente receptivo na aceitação das diferenças linguísticas e culturais do Outro. Esta curiosidade pela diversidade cultural é ainda referida por mais dois alunos, bem como o interesse em ouvir o Outro participar (n=2).

Aqui, verificámos que quando os interesses (pessoais e formativos) dos alunos podem ser explorados, o seu envolvimento é mais ativo, permitindo, de uma forma mais natural, o alargamento da sua cultura linguística e das representações das línguas e culturas que lhe estão associadas.

3.4.2. Intervenção didática n.º 2

A implementação da segunda aula decorreu no 3.º período e envolveu a turma de vinte e três alunos do nosso estudo. Partindo da temática “I speak English, I am literate”, pretendia-se debater o estatuto de uma língua global e analisar as vantagens e desvantagens para o mundo linguístico e cultural da hegemonia e do poder político e económico que as línguas alcançam. Assim, com o objetivo de criar um *brainstorm* de ideias relativas ao poder das línguas no mundo, os alunos analisaram várias citações que apresentavam fatores diferentes, permitindo assim a sua discussão (cf. Anexo 5, Documentos 2; 3). Os alunos puderam obter um conhecimento mais alargado e refletir mais conscientemente sobre as dimensões das línguas e sua influência para os sujeitos. Seguidamente, os alunos analisaram dois pequenos filmes, onde se apresentam situações em que o inglês surge, de uma forma irónica, como sendo uma ferramenta útil e essencial (ou não) para comunicar numa sociedade caracterizada pela mobilidade, versando a importância das línguas na comunicação entre diferentes povos (cf. <http://www.youtube.com/watch?v=rxUm-2x-2dM> e <http://www.youtube.com/watch?v=GT86iWiH2mI>). Com a visualização destes vídeos e de alguns excertos selecionados do filme *The Terminal* (cf. <http://www.youtube.com/watch?v=lqgzXQ3b0nU> e <http://www.youtube.com/watch?v=nOn3xbl6Vyk>), em que sobressai a hegemonia

do inglês no mundo, a turma debateu acerca da necessidade da existência de uma língua global no mundo.

Na segunda parte desta intervenção, os alunos trabalharam em grupo, dinamizando tarefas que lhes foram propostas. Assim, os grupos procederam à análise de uma ficha diferente para cada um deles, onde lhes eram pedido para fazer a compreensão de um determinado texto que abordava aspetos a serem debatidos na apresentação final de cada grupo, uma vez que versavam perceções várias sobre a LI (cf. Anexo 5, Documentos 5; 6; 7; 8; 9). Foram apresentadas e discutidas as conclusões de cada grupo. A fim de fazerem um trabalho reflexivo mais cuidadoso, os alunos fizeram, como trabalho de casa, um relatório escrito, versando as suas aprendizagens, que desenvolveram neste ano letivo sobre a relação que estabelecem com a LI (cf. Anexo 5, Documento 10).

A descrição mais pormenorizada das atividades realizadas encontra-se patente no plano de aula (cf. Anexo 5, Documento 1). Evidencia-se, na tabela 17 o plano de intervenção didática e na tabela 18 o plano de investigação.

Tabela 17 – Plano de intervenção didática desenvolvido no 3.º período

Objetivos	Atividades didáticas	Recursos	Tempo (minutos)
Levar os alunos a: - identificar aspetos/fatores do poder das línguas;	- Análise de citações.	- Powerpoint (cf. Anexo 5, Documento 2); - Ficha de trabalho (cf. Anexo 5, Documento 3).	150
- analisar e caracterizar vantagens e desvantagens de uma língua global;	- Visualização de vídeos/filme;	- Excertos de vídeos/filme (cf. http://www.youtube.com/watch?v=rxUm-2x-2dM e http://www.youtube.com/watch?v=GT86iWiH2ml);	30

	- Visualização de excertos do filme <i>The Terminal</i> .	- Excertos do filme <i>The Terminal</i> (cf. http://www.youtube.com/watch?v=lqgzXQ3b0nU e http://www.youtube.com/watch?v=nOn3xbl6Vyk).	
- tomar consciência do estatuto da LI na atualidade; - identificar diferentes dimensões na aprendizagem da língua.	- Debate de ideias; - Registo das opiniões e reflexão final individual.	- Ficha de reflexão (trabalho de casa) (cf. Anexo 5, Documento 10).	45

Tabela 18 – Plano de Investigação desenvolvido no 3.º período

Objetivos	Dados recolhidos	Tratamento de dados
- Verificar se o aprendente identifica os fatores que determinam o poder e a influência das línguas no mundo;	- Registo de intervenções/ conclusões no Powerpoint.	Análise qualitativa
- verificar a análise do aprendente nas situações de comunicação visionadas;	- Registo de intervenções/ conclusões da aula.	Análise qualitativa
- determinar que curiosidade o aprendente revela na sua relação com o inglês e com o Outro.	- Relatório reflexivo individual.	Análise qualitativa

A segunda intervenção didática foi mais específica, no sentido de levar os alunos a refletir sobre a instrumentalidade, utilidade e valor da LI no mundo. Assim, foram propostas algumas atividades, nomeadamente a análise de citações e pequenos vídeos/filmes, que permitiram constatar alguns factos importantes para debater a perspetiva da LI como objeto instrumentalizado na comunicação a nível internacional.

Após os alunos se terem debruçado nas várias razões inerentes à importância de uma língua para comunicar a nível internacional, foi-lhes questionado, na ficha n.º 1 “The status of English as a global language” (cf. Anexo 5, Documento 3), se “*é necessário uma língua global*”, tendo vinte alunos respondido afirmativamente, enquanto três alunos optaram por responder sim e não.

Ainda na mesma ficha de trabalho, relativamente à questão aberta, “*qual deveria ser a língua global*”, surge um leque vasto de línguas, tal como mostra a tabela que se segue.

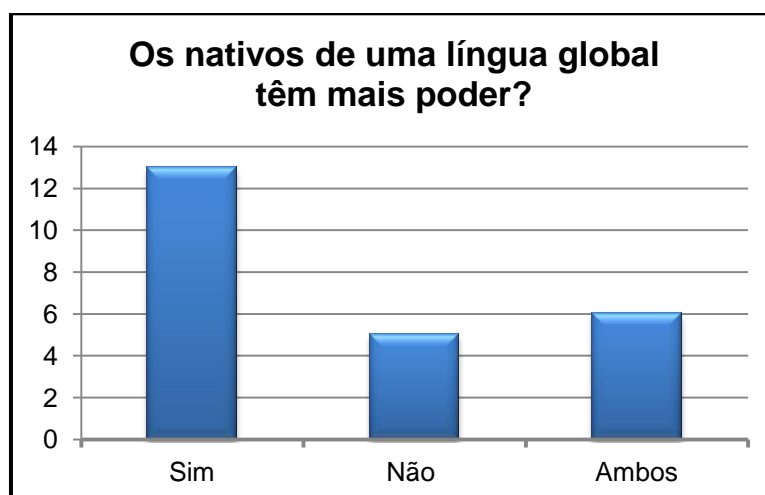
Tabela 19 – Respostas dos alunos quanto à língua que consideram que deveria ser global

Qual deveria ser a língua global?	
Alemão	17
Francês	16
Chinês	13
Português	7
Espanhol	5
Árabe	5
Inglês	3
Italiano	3
Japonês	2
Russo	1

É curioso os alunos mencionarem uma variedade de línguas que poderiam adquirir o estatuto de língua global, surgindo o alemão (n=17) e o francês (n=16) com mais opções, em parte por se contextualizarem na realidade da União Europeia, aparecendo depois o chinês (n=13), quando pensam em termos mundiais. A língua portuguesa surge com relevância em ser considerada como global (n=7). O inglês tem pouca representatividade aqui (n=3), uma vez que os alunos consideram que esta língua já é considerada a *língua franca*.

Perante a questão “os *nativos de uma língua global têm mais poder*”, foi possível confirmar que a maioria relaciona o poder de uma língua ao poder de um país/países, como se apresenta no gráfico 7.

Gráfico 7 – Opinião dos alunos acerca do poder dos nativos de uma língua global



Aqui, doze alunos consideram que os nativos de uma língua global têm mais poder, uma vez que relacionam o poder de uma língua ao poder económico e político de um país (n=12); seis alunos referem que os nativos poderão ou não ter esse poder, considerando que não é o único fator a reforçar o poder de um povo (n=6); e cinco alunos não creem nessa ligação de poder a uma língua (n=5).

Relativamente às razões para que se considere que os nativos de uma língua global tenham mais poder, estas apresentam-se na tabela seguinte, em articulação com as categorias mencionadas anteriormente:

Tabela 20 – Razões pelas quais os nativos de uma língua global têm mais poder

Categorias	Razões	Número de respostas
1. Língua como objeto de ensino/aprendizagem		-
2. Língua como objeto afetivo	- Aspectos culturais.	7
3. Língua como instrumento útil nas relações sociais e/ou interpessoais	- Facilita a comunicação entre os diferentes povos.	11
4. Língua como instrumento de afirmação de identidade individual e coletiva	- Afeta positivamente;	2
	- Afeta negativamente.	6
5. Língua como objeto de poder	- Aspectos económicos/desenvolvimento.	2

A principal razão que os alunos apontam perante o poder dos nativos de uma língua global prende-se com a vertente comunicativa de uma língua e o lado facilitador no contacto com outros povos (n=11), seguindo-se o conhecimento de aspetos culturais (n=7); contudo, seis alunos referem que o facto dos falantes de uma língua global terem mais poder afeta-os negativamente (n=6) uma vez que deixam de se interessar por outras línguas e culturas, pois a sua é suficiente para comunicar no mundo; enquanto que para dois alunos poderá afetar positivamente (n=2), sendo que o seu país e a sua língua alcançam poder e influência no mundo, facilitando a comunicação e a mobilidade dos seus nativos; dois alunos referem ainda que a língua global permite o desenvolvimento e poder económico do(s) país(es). Aqui, sobressai, mais uma vez, a importância de uma língua como instrumento pragmático e utilitário na comunicação entre povos e culturas.

No que concerne às vantagens e desvantagens da predominância de uma língua global no mundo, surgem, respetivamente, as tabelas 21 e 22, em articulação com as categorias referidas anteriormente:

Tabela 21 – Vantagens da predominância de uma língua no mundo

Categorias	Vantagens	Número de respostas
1. Língua como objeto de ensino/aprendizagem		-
2. Língua como objeto afetivo		-
3. Língua como instrumento útil nas relações sociais e/ou interpessoais	- Importante para a comunicação global;	18
	- Importante para os negócios;	3
	- Importante para viajar.	1
4. Língua como instrumento de afirmação de identidade individual e coletiva		-
5. Língua como objeto de poder	- Nos países mais poderosos, fala-se inglês;	2
	- O mundo vive rodeado da LI;	2
	- Importante para o desenvolvimento tecnológico.	1

Quanto às vantagens referidas, a maioria dos alunos (n=18) realça prioritariamente o valor de uma língua global na comunicação no mundo globalizante em que hoje se vive, seguindo-se, depois, outros fatores como sejam a importância para os negócios (n=3); a importância para viajar (n=1), fatores estes que demonstram a primazia do lado utilitário e pragmático das línguas na criação de relações sociais e/ou interpessoais. Segue-se a categorização da língua como objeto de poder, uma vez que alguns alunos referem que os países com mais poder económico e político são de expressão inglesa (n=2); que a sociedade, em geral, está rodeada pelo uso da LI e que é importante para o desenvolvimento tecnológico (n=1).

Tabela 22 – Desvantagens da predominância de uma língua global no mundo

Categorias	Desvantagens	Número de respostas
1. Língua como objeto de ensino/aprendizagem	- Os falantes de inglês não se interessam por aprender outras línguas.	1
2. Língua como objeto afetivo		-
3. Língua como instrumento útil nas relações sociais e/ou interpessoais	- Os emigrantes têm dificuldade em comunicar.	1
4. Língua como instrumento de afirmação de identidade individual e coletiva	- Perda de outras línguas;	6
	- Um mundo mais pobre com uma língua global;	5
	- As línguas são importantes, representam a cultura.	5
5. Língua como objeto de poder		-

No que diz respeito às desvantagens de uma língua global, os alunos têm consciência da importância das línguas como identidade de um povo, referindo, por isso, a perda de outras línguas (n=6), sendo estas consideradas importantes, uma vez que representam a cultura de um povo (n=5); a predominância de uma língua global torna o mundo “mais pobre” linguística e culturalmente (n=5); os nativos podem não ter interesse em aprender outras línguas, pois a sua basta para comunicarem no mundo (n=1); e ainda o facto de os emigrantes sentirem dificuldade em aprender essa língua global (n=1).

Note-se que os alunos apresentam nesta altura razões que demonstram um conhecimento mais abrangente do mundo das línguas, uma vez que esta temática se integra no programa curricular da disciplina de Inglês, do 10.º ano, refletindo-se, assim, em algumas das suas opiniões, nomeadamente quando

relacionam a aprendizagem de línguas a várias dimensões, tais como a comunicativa e sociocultural.

Procurámos, com este estudo, desenvolver, também, a capacidade reflexiva dos alunos, de forma a consciencializarem-se do seu papel ativo no processo de ensino/aprendizagem. É, então, importante retomar o nosso objetivo primordial que nos levou a encetar este projeto: identificar a relação que o sujeito estabelece com as línguas, em particular com a LI. Desta forma, na ficha n.º 3 “Atividade de reflexão final” (cf. Anexo 5, Documento 10), os alunos foram questionados quanto à sua aprendizagem relativamente à importância do inglês, surgindo os resultados patentes na próxima tabela:

Tabela 23 – Aprendizagens dos alunos quanto à importância do inglês

Categorias	Questão Aberta	Número de respostas
1. Língua como objeto de ensino/aprendizagem		-
2. Língua como objeto afetivo		-
3. Língua como instrumento útil nas relações sociais e/ou interpessoais	- É facilitadora da comunicação entre os países.	9
4. Língua como instrumento de afirmação de identidade individual e coletiva		-
5. Língua como objeto de poder	<ul style="list-style-type: none"> - Estamos dependentes do inglês que une o Mundo; - Muito importante; - É considerada uma língua global; - Importante em termos de futuro, 	14 14 11 8

	vida social, entre outros; - Importante em várias áreas (Política, Economia, entre outras).	4
--	--	---

A maioria dos alunos (n=14) menciona a elevada importância da aprendizagem da LI e o mesmo número de alunos (n=14) refere a hegemonia da LI como sendo a que une o mundo; muitos (n=11) consideram-na a língua global; a importância do inglês para o futuro, em termos profissionais e sociais, é também referido por um número considerável de alunos (n=8); e o facto de ser uma língua usada em diversas áreas, como a política, economia, entre outras (n=4). Perante estas razões, concluímos que os sujeitos percecionam o inglês sobretudo como objeto de poder, referindo-se ainda ao carácter facilitador que esta língua possui na comunicação entre os povos (n=9), sublinhando-se, aqui, o instrumento utilitário que o inglês assume nas relações sociais e/ou interpessoais.

Atendendo ainda aos dados provenientes da ficha n.º 3 “Atividade de reflexão final” (cf. Anexo 5, Documento 10), sentimos a necessidade de definir e identificar, o mais objetivamente possível, a relação do sujeito com a LI, como se apresenta na tabela 24:

Tabela 24 – Relação do sujeito com a língua inglesa

Categorias	Questão Aberta	Número de respostas
1. Língua como objeto de ensino/aprendizagem	- Relação muito próxima (Filmes, TV, Música, Internet, Trabalhos Escolares).	7
2. Língua como objeto afetivo		-
3. Língua como instrumento útil nas	- Útil para comunicar na Escola, Férias, entre outros;	4

relações sociais e/ou interpessoais	- Importante para comunicar com amigos, cantar e viajar.	3
4. Língua como instrumento de afirmação de identidade individual e coletiva		-
5. Língua como objeto de poder	- Importante para compreender o mundo.	4

Aqui, destaca-se a relação de proximidade com a LI, uma vez que os sujeitos (n=7) estão em constante contacto com a língua através das suas áreas de interesse (música, cinema, internet). A outra vertente valorizada é a utilidade para comunicar com as pessoas, quer na escola quer em férias (n=7) e ainda a importância em compreender o mundo que os rodeia (n=4).

3.5. Síntese dos resultados

Procedemos aqui a uma síntese do tipo de análise que realizamos para compreender a relação que os alunos estabelecem com a LI.

Neste capítulo, e ao caracterizar o nosso público-alvo, verificamos que é de nacionalidade portuguesa, bem como os seus progenitores, sendo o contacto com o estrangeiro e com outras línguas muito restrito, praticamente nulo.

No que concerne ao contacto formal com as línguas, a sua aprendizagem resume-se a duas, prendendo-se com a oferta de escola, sendo que iniciaram a sua aprendizagem às LE com o inglês e depois optaram pelo francês ou espanhol. Este aspeto condiciona os projetos linguísticos que estão confinados ao ensino formal e às opções que o currículo escolar oferece. Trata-se de um público que apresenta um horizonte linguístico bastante reduzido, no que diz respeito aos seus projetos linguísticos e às suas vivências de contacto com as línguas, resumindo-se a sua prática sobretudo ao contexto escolar.

Não obstante a esta situação, os alunos revelam vontade de aprender línguas e conferem-lhes um lugar de destaque no seu futuro profissional e pessoal, relacionando a vertente prática das línguas na comunicação com o Outro e com o Mundo. A predominância da perspectiva utilitária das línguas remete para um plano secundário outras dimensões, persistindo as representações escolarizadas que os alunos têm em relação às línguas. Assim, os alunos relacionam a importância de uma língua com a sua utilidade e importância política e, concomitantemente, com a importância da sua aprendizagem. Aqui destaca-se a representação do inglês como sendo uma das línguas mais importantes no mundo, dado o seu carácter de língua franca, assumindo uma influência no mercado económico, político e linguístico, daí ser importante de aprender.

Constata-se, porém, que os sujeitos intervenientes neste estudo raramente referem a LI como objeto afetivo. Apesar das intervenções que os poderiam levar a refletir sobre outros papéis da língua, a visita dos alunos polacos tocou a questão da cultura e do intercultural, mas também reforçou o papel da LI como instrumento de comunicação, porque só através dela interagem.

Estas representações parecem relacionar-se com as práticas sociais e escolares dos sujeitos, nomeadamente os seus projetos linguísticos, a ausência de uma atitude para a comunicação plurilingue e intercultural e a imagem que têm de si como aprendentes de línguas e sujeitos de comunicação.

Assim, podemos considerar que estes sujeitos apresentam uma visão limitada da sua relação com as línguas e, por isso, do mundo que os rodeia limitando-se à visão formal e escolarizada da aprendizagem das línguas. Desta forma, a escola tem um papel determinante no desenvolvimento da diversidade linguística e cultural dos sujeitos. Através de intervenções educativas sistemáticas, poderá promover-se o alargamento dos horizontes e projetos linguísticos dos alunos e a reconfiguração das representações sobre as línguas e culturas. O desenvolvimento de projetos de mobilidade, como o *Comenius*, promovem o contacto e a valorização de outras línguas e culturas, bem como a vivência de experiências enriquecedoras na formação dos indivíduos, ajudando a criar uma relação afetiva e de proximidade face às línguas e aos seus falantes e ainda de disponibilidade para lidar com o Outro e com o Mundo.

Trata-se, então, de identificar e aplicar um conjunto de práticas inseridas no currículo, capazes de permitir uma evolução no sentido de uma maior valorização da diversidade linguística e cultural, desenvolvendo os aspetos cognitivo, acional e social do sujeito na sua relação com as línguas.

Em resumo, um das tendências atuais no ensino das línguas é o enquadramento de atividades de *éveil aux langues*, contribuindo, assim, para a compreensão e aceitação da diversidade que os outros possuem, desde as línguas que falam às culturas e tradições onde se integram, “como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (Morin, 2000: 93).

Capítulo 4

Considerações finais

Neste capítulo iremos apresentar as principais conclusões retiradas do nosso estudo e suas implicações para a investigação em Didática das Línguas (DL), bem como uma reflexão sobre as limitações deste trabalho, referindo também algumas perspectivas para estudos futuros.

4.1. Principais conclusões do estudo

Após se ter procedido à análise cuidadosa dos dados recolhidos, é importante fazermos um balanço do percurso realizado. Para isso, retomamos as questões investigativas às quais procuramos obter respostas, a saber: (i) Que relação estabelece o sujeito-aprendente de línguas com a aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s), em particular da língua inglesa? (ii) Que motivações e representações têm os alunos do ensino secundário acerca da língua inglesa?

Depois de termos realizado uma pesquisa e revisão bibliográfica e levado a cabo uma investigação em contexto educativo, julgamos conseguir responder às nossas questões levantadas no início do estudo. É de salientar que, sendo um estudo de caso, com um número reduzido de intervenientes e de intervenções didáticas, não podemos nem temos a pretensão de generalizar as nossas conclusões. Este poderá ser, apenas um ponto de partida para outros estudos no âmbito da temática do plurilinguismo e da diversidade linguística e cultural no contexto educativo. Julgamos ainda que, apesar do carácter limitativo, as principais conclusões deste estudo poderão levar a refletir sobre o papel do inglês e das Línguas Estrangeiras (LE) numa posição de maior enfoque, no que concerne à sua influência nas relações de respeito pelas línguas, aceitação das diferenças linguísticas e culturais e socialização com o Outro no contexto atual do mundo global em que vivemos.

Partimos para este estudo, convictos de duas realidades presentes no contexto escolar, por um lado, as representações que os sujeitos possuem da Língua Inglesa (LI) e, por outro lado a influência que a escola pode exercer, através dos seus intervenientes diretos, em reposicionar o papel das línguas na atualidade. Para obter resultados sobre estas realidades, é preciso fazer um trabalho de diagnose, para depois conseguir compreender e construir conhecimento.

Assim, analisamos os dados orientados pelos conceitos de DL e DP, identificando as representações e tentando perceber a relação entre o sujeito aprendente e as línguas. A nossa recolha permite-nos afirmar que os sujeitos estabelecem diferentes relações com as LE, mesmo quando nos concentramos apenas na LI. Verificou-se, ainda, que os aprendentes têm consciência de um número muito reduzido de línguas, em que a aprendizagem destas se resume a duas ou a três, ao longo do percurso escolar até ao final do ensino secundário.

No entanto, os aprendentes gostariam de ter uma maior oferta de línguas na escola, sendo que a média de alunos refere três línguas como sendo o número de línguas a aprender. É de realçar que a LI é percecionada de maneira diferente, uma vez que os alunos lhes atribuem o estatuto de *língua franca* e sublinham a importância da aprendizagem não só para estabelecer contacto com outros povos, mas sobretudo de um ponto de vista pragmático, utilitário, atribuindo-lhe importância no seu percurso de vida escolar e profissional no futuro. O nosso trabalho realça ainda a ideia escolarizada das línguas que se estudam no contexto escolar, considerando-as como fáceis ou difíceis de aprender, comparativamente à Língua Materna (LM) na sua aproximação ou distância, havendo a necessidade de se estabelecerem contactos para aplicar os conhecimentos comunicativos da língua. Contudo, essas experiências são muito esporádicas e somente para um número particularmente reduzido dos sujeitos. Finalmente o trabalho de autoavaliação não é ainda assumido como uma estratégia que pode permitir o progresso na aprendizagem, demonstrando isto que os sujeitos não refletem muito nas suas aprendizagens.

Num leque opcional de línguas estudadas ou importantes de estudar, o inglês surge como sendo a língua mais importante para comunicar no mundo. De

facto, o valor e o estatuto atribuídos a esta língua, comparativamente com outras LE, está também relacionado e perpetuado pelos interesses dos sujeitos, uma vez que está presente nos *media* e o seu contacto é praticamente diário através da música, da internet, das séries televisivas e dos filmes. Isto reflete também a visão da LI como objeto de poder, cujo domínio contribuirá para a ascensão social e a obtenção de melhor emprego.

De uma forma sucinta, foi possível concluir que, apesar de os alunos estarem abertos e recetivos à aprendizagem de LE e realçarem a sua importância para o seu futuro quer profissional quer pessoal, continuam a dar primazia à LI como sendo o veículo de transmissão, chegando a realçar o seu carácter universal.

Todo este processo aqui apresentado, leva-nos a refletir sobre a importância de continuar a atuar firmemente ao nível do contexto de sala de aula, para dar a conhecer uma visão alargada e real do mundo das línguas. Consideramos que o contacto com as línguas, na sua diversidade linguística e cultural, contribui para a formação pessoal e social de cidadãos mais justos e conscientes do seu papel interventivo na sociedade e no mundo.

Na nossa opinião, ensinar e aprender LE exige que se tenha em linha de conta as representações dos aprendentes e da relação que estabelecem com as línguas, para que se utilizem estratégias educativas que reforcem uma visão plurilingue e, simultaneamente, proporcionem contactos efetivos com as LE e com outros povos, como é disso exemplo, a participação da escola onde se realizou este estudo no projecto *Comenius*.

O contacto entre os alunos oriundos da Polónia e os alunos portugueses foi feito, primordialmente, na LI, meio privilegiado de integração, tendo sido possível construir relações de proximidade dentro do grupo, refletindo assim o papel facilitador e de universalidade da LI, pois é também através desta língua global que os alunos e estes projetos internacionais são levados a cabo com sucesso. Por outro lado, os conceitos de plurilinguismo e interculturalidade são também percecionados e desenvolvidos aquando da aplicação de tais projetos, uma vez que é possível confirmar a necessidade de integração, por um lado, e a curiosidade e necessidade em conhecer e partilhar outros mundos, outras culturas, estando por isso recetivos à aprendizagem de outras línguas. Contudo,

não podemos afirmar que o nosso estudo é totalmente conclusivo neste aspeto, pois parece-nos que os dados não se alteraram de forma. Será que podemos assumir que a construção de uma sociedade solidária, responsável e interventiva equitativamente, se consegue com mais facilidade, proporcionando um contacto direto nas aprendizagens dos intervenientes, nomeadamente através de projetos de mobilidade de alunos? Será que os sujeitos são capazes de desenvolver e adquirir um conjunto de conhecimentos fundamentais ao nível dos diferentes currículos escolares? E será que as competências plurilingues e interculturais são valorizadas e avaliadas devidamente no contexto escolar e disciplinar? Estas questões adensam algumas das nossas dúvidas perante a tomada de consciência do enquadramento escolar e da análise da relação do sujeito com as línguas, continuando a despertar a nossa curiosidade e a necessidade de continuar a fazer investigação e refletir.

Tendo em consideração o que nos propusemos investigar e analisar, verificámos que os sujeitos conseguiram envolver-se e refletir na complexa relação sujeito-aluno de línguas, ao terem realizado e desenvolvido um conjunto de atividades, que valorizaram competências plurilingues e interculturais. Foi comparando, compreendendo e aceitando o Outro, que o nosso público-alvo se apercebeu, talvez pela primeira vez, do papel da LI como ferramenta poderosa na comunicação. Contudo, tiveram também a percepção que é importante não limitar a aprendizagem a uma LE, conferindo-lhe todo o poder, sendo possível alargar esta visão restrita quando se está a vivenciar uma situação de enorme riqueza que é a partilha de uma língua e cultura diferentes. Aqui, os conceitos de educação plurilingue, intercultural e de intercompreensão adquiriram a praxeologia desejada e se, inicialmente, a LI assume o papel útil e eficaz na comunicação com outros povos, rapidamente esta dimensão se dilui e se consegue descobrir que a intuição e curiosidade pelo mundo “exige” que os sujeitos-aprendentes se sintam atraídos pelo desconhecido e estabeleçam múltiplos sentidos, não só para que o ato comunicativo se estabeleça, mas também, para que a abertura e a partilha com o Outro e com o Mundo seja, de facto, uma realidade plena que se amplie na confirmação de valores de respeito e aceitação pela diversidade linguística e cultural.

É, também, importante que projetos de mobilidade sejam parte integrante dos programas de política educativa. No entanto, e na nossa opinião, acreditamos que falta uma avaliação concreta do impacto real destes programas de línguas, para que possam ser aplicados de uma forma eficaz e que influencie toda a comunidade escolar e local a se envolver na representação da diversidade no mundo.

4.2. Limitações do estudo

Conscientes do carácter limitativo do estudo, é importante referir aqui três razões que contribuem para isso: as restrições de tempo que não permitem a aplicação de planos interventivos mais alargados, os constrangimentos inerentes ao trabalho na escola, havendo pouca flexibilidade para aplicar mais intervenções didáticas (não só em termos de tempo, mas também do currículo escolar e programa disciplinar) e, por fim, a inexperiência como investigadora no campo da DL.

Chegando ao fim de um estudo investigativo, analisamos algumas decisões tomadas que neste momento poderiam ser alteradas, nomeadamente nas escolhas de algumas categorias e instrumentos a recolher. A averiguação e análise de dados específicos tem uma enorme relevância num trabalho investigativo desta natureza, sendo uma fase importante e morosa que não se coaduna com o prazo para concluir a dissertação. Ficam muitos aspetos importantes por referir, compreender e analisar, uma vez que a relação sujeito-língua é, por si só, subjetiva e estende-se por um leque alargado de nuances e perspetivas pessoais de cada sujeito.

No entanto, acreditamos que este estudo pode ajudar a entender a realidade educativa e social de uma escola no interior do distrito de Aveiro, e servir de ponto de partida a outros estudos, contribuindo com um trabalho reflexivo no contexto educativo acerca do ensino/aprendizagem de línguas e sobre as potencialidades de programas como o *Comenius*. Além disso, os instrumentos produzidos permitiram explorar e experimentar estratégias de

ensino/aprendizagem diversificadas, potenciando quer a responsabilização quer a reflexão dos alunos face à aprendizagem da LE.

Por fim, consideramos primordial estudar o sujeito na sua relação com as línguas, com o Outro e o Mundo numa perspetiva de aproximação com a dimensão afetiva face a essas línguas e de expansão dos seus conhecimentos linguísticos e culturais.

4.3. Perspetivas futuras

Sendo a didática uma disciplina praxeológica, esta deve manter uma ligação às práticas curriculares e pedagógicas em contexto escolar, bem como à sua dimensão formativa ligada à formação de professores, uma vez que são agentes de educação que podem contribuir para mudanças de mentalidades por se encontrarem em contacto direto com os alunos no processo de ensino/aprendizagem. Assim, a investigação em DL continua a ser fulcral num mundo e numa sociedade em constantes transformações sociopolíticas e científicas que, inevitavelmente, afetam o ensino e a aprendizagem das línguas.

Pessoalmente, e em termos de perspetivas futuras, pretendo dar continuidade ao trabalho iniciado nesta investigação, no sentido de conhecer melhor a relação sujeito-língua, tendo em conta uma vertente holística da educação e do ensino/ aprendizagem para poder contribuir para uma formação plena dos meus alunos.

Pretendo partilhar com os meus colegas de departamento disciplinar, bem como com o agrupamento, o trabalho desenvolvido, os materiais aplicados e os resultados obtidos para, em conjunto, refletirmos sobre a complexidade de relações que os alunos, em contexto escolar, estabelecem com as línguas, com o propósito de adotarmos e mudarmos estratégias de ensino/aprendizagem de LE, em prol dos conhecimentos, aprendizagens e representações dos nossos alunos. Poderemos, assim, identificar e aplicar atividades e materiais que potenciem o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural, tornando mais abrangente o papel da escola na construção de relações favoráveis e amistosas

dos sujeitos perante o Outro e a(s) sua(s) língua(s). É igualmente importante promover junto da comunidade alargada estes trabalhos investigativos, as mais-valias que os programas de mobilidade podem ter nas línguas e sua aprendizagem, para que a comunidade se torne mais informada e consciente da realidade plurilingue e intercultural europeia dos dias de hoje.

Com este estudo, tomei verdadeiramente consciência da importância da área investigativa em contexto escolar, tendo despertado a minha curiosidade e desejo em encetar num projeto *Content and language integrated learning* (CLIL) com colegas da escola, a iniciar este ano letivo, com a supervisão e monitorização de um grupo de investigadores do Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE).

Só refletindo, de modo fundamentado, sobre o que é ensinar e aprender uma LE, é que podemos intervir e ajudar a formar cidadãos plurilingues e interculturais, capazes de aceitar o Outro, ajudando a escola e a sociedade de hoje, a construir o saber, o saber fazer e saber ser.

Bibliografia

ALARCÃO, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica das Línguas em Portugal. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 10-14.

ALARCÃO, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Ed.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas*. Actas do IV Encontro Nacional da AIPELF/AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, 723-732.

ALARCÃO, I.; ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (2009). *De la Didactique de la Langue à la Didactiques des Langues: observation d'un parcours épistémologique*. Les Cahiers de 'ACEDLE, vol.6, n.º 1, 3-36.

ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO e SÁ, M. H., MELO-PFEIFER, S. & SANTOS, L. (2010). Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas?. In *Intercompreensão*, n.º 15. Lisboa: Edições Cosmos, 9-26.

ALMEIDA, T.; SOUSA, T. & ARAÚJO, P. (2007). *Links*. 10.º ano. Porto: Porto Editora.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2006). *Imagens das Línguas em contextos de Educação e formação linguística*. Cadernos do LALE, Série Reflexões, n.º 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. In *Inovação*, n.º 14 (1-2), IIE. Lisboa: Ministério da Educação.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (1998). Atitudes e representações dos locutores portugueses face às línguas românicas: um lugar para as línguas românicas. In *Intercompreensão*, n.º 7. Lisboa: Edições Cosmos, 63-79.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (1992). *Didáctica da língua estrangeira*. Porto: Edições ASA.

ANDRADE, A. & ARAÚJO e SÁ, M. H. *et al.* (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In A. Neto *et al.* (Org.), *Didácticas e metodologias de educação – percursos e desafios. Actas do IV Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação*. Évora: Universidade de Évora.

ANDRADE, A. I.; MOREIRA, G. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (Coord.) (2007). *Imagens das Línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série Propostas, n.º 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.

ARAÚJO e SÁ, M. H. (2002). Percursos em didáctica - a sedução das práticas. In *Anuais do XI ENDIPE - Igualdade e diversidade na educação*. Goiânia - BR (editado em CD-Rom).

ARAÚJO e SÁ, M. H. (1999). Investigação, formação e ensino: elementos para uma definição de espaços e diálogos possíveis. In F. Vieira *et al.* (Org.), *Educação em línguas estrangeiras – investigação, formação e ensino*. Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologias do Ensino das Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias da Educação, 509-522.

ARAÚJO E SÁ, M. H. (Coord.) (2006). Parte 1 – Mal-te-quero, bem-te-quero: imagens dos outros em populações escolares e suas dinâmicas. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*, Cadernos do LALE, Série Reflexões, n.º 2. Aveiro:

Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, 07-55.

ARAÚJO E SÁ, M. H. (Coord.) (2000). *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora.

ARAÚJO e SÁ, M. H. et al. (2006). *Projecto Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue. Texto-síntese dos dados da investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento dactilografado).

AUGER, N. (1997). Les représentations de la France dans des manuels de FLE de trois pays de l'Union Européenne: Allemagne, Grande-Bretagne, Italie. *Travaux de Didactique du FLE*, 38, 237-250.

BAKER, C. & JONES, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

BARDIN, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.

BEACCO, J. C. & BYRAM, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Estrasburgo: Language Policy Division - Council of Europe, (Main Version).

BILLIEZ, J. (1996). *Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées. Études de Linguistique Appliquée*, 104, 401-410.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOYER, H. (1997). *Plurilinguisme: contact ou conflit de langues?*. Paris: L'Harmattan.

BRANCO, R. (Org.) (2001). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Porto: Campo das Letras – Editores S.A.

BREIDBACH, S. (2003). *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

BRUNER, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.

BYRAM, M. (2009). Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education. Estrasburgo: Conselho da Europa.

BYRAM, M. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M.; NICHOLS, A. & STEVENS, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual.

CAIN, A. (1994). *Comme collégiens et lycéens voient les pays don't ils apprennent la langue: representations et stereotypes*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

CALVET, L. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.

CANDELIER, M. & HERMANN-BRENNECK, G. (1993) *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier.

CANDELIER, M. (coord.); GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J. F.; LÖRINCZ, I.; MEISSNER, F. J.; SCHRÖDER-SURA, A.; NOGUEROL, A. & MOLINIÉ, M. (2007). *CARAP – Framework of references for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: ECML.

CANHA, M. B. (2001). *Investigação didáctica e prática docente*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CAPUCHO, M. F. (2011). Cooperating and innovating – Redinter, working together for the implementation of intercomprehension methodologies. International Conference "The Future of Education". Disponível em http://www.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL31-Capucho.pdf (consultado a 4 de dezembro de 2012).

CAPUCHO, M. F. (2010a). Intercompreensão – porquê e como? Contributos para uma fundamentação teórica da noção. In *Intercompreensão – Redinter*, n.º 1. Lisboa: Edições Cosmos, 85-102.

CAPUCHO, M. F. (2010b). Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias. In *Synergies Europe*, n.º 5. Gerflint: Universidade de Franche Comté, 101-113.

CAPUCHO, M. F., MARTINS, A., DEGACHE, C. & TOST, M. (Org.) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica (CD-ROM).

CASTELLOTTI, V. (2002). Quand les langues se confrontent, qu'est-ce qu'elles racontent? Des histoires de rencontre. In *Babylonia*, 2, 50-54.

CASTELLOTTI, V. (1997). L'apprentissage des langues en contexte scolaire – Images des lycéens. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, 225-230.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & MOORE, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 101-131.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2011), La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolution d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des culturelles. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 241-252.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Representations sociales des langues et enseignements*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

CAVALLI, M.; COSTE, C.; CRISAN, A. & VAN DE PEN, P.-H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg: Council of Europe.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2005). Um novo quadro estratégico para o multilinguismo. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões. Bruxelas, COM (2005) 596 final. Disponível em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:PT:PDF> (consultado a 15 de novembro de 2011).

COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Os números chave da educação na União Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Europeias.

COMISSÃO EUROPEIA (sem data). Guide to Comenius Individual Pupil Mobility. Disponível em http://ec.europa.eu/education/comenius/doc/mobility/guide_en.pdf (consultado a 23 de janeiro de 2012).

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

CORBETT, J. (2003). *Na Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multicultural Matters.

COSTE, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres, encore penser les compétences plurilingues?. In V. Castellotti (Dir.). *D'une Langue à d'Autres: Pratiques et Représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, 191-202.

COSTE, D. (1995). Curriculum et pluralité. In *Etudes de Linguistique Appliquée*, n.º 98, 68-84.

COSTE, C. ; CAVALLI, M. ; CRISAN, A. & VAN DE PEN, P.-H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a right*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

COTTERALL, S. (1995). Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. In *System*, 23 (2), 195-205.

CRYSTAL, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

DABÈNE, L. (1997). L'image des langues et de leur apprentissage. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, 19-24.

DEGACHE, C. & MELO, S. (2008). "Introduction. Un concept aux multiples facettes". In *Les Langues Modernes, Dossier L'intercompréhension*, n.º 1, 7-14.

DE PIETRO, J. F. & MÜLLER, N. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène. In *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 65, 25-46.

FERREIRA, E. (2003). *Da relação sujeito-língua: um estudo com alunos do secundário de língua portuguesa*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

FORLOT, G. (2009). *L'anglais et le plurilinguisme: pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris: L'Harmattan.

GALISSON, R. (2004). Ethique et didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. In S. Borg (Coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives*, Synergies Italie, 1, 134-143.

GALISSON, R. (1997). Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes? In *Études de Linguistique Appliquée*, 105, 73-94.

GONÇALVES, M. H. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

GRAHAM, S. (2003). Learner's metacognitive beliefs. A modern foreign case study. In *Education*, 70, 9-20.

GRIGOLETTO, M. (2002). As representações da língua estrangeira e a constituição do sujeito aluno de línguas. Disponível em http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2nac_tema_150.pdf (consultado a 7 de dezembro de 2011).

HAFEZ, S. (1999). *Politiques linguistiques et représentations du français au Liban*. *Travaux de Didactique du FLE*, 42, 91-113.

HOLEC, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

IMBÉRNON, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

JANDT, F. (1998). *Intercultural communication*. California: Sage Publications, Inc.

JODELET, D. (Org.) (2001). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj.

- JODELET, D. (2005). *Loucuras e Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- KRUMM, H. J. (2004). Heterogeneity: multilingualism and democracy. In *Utbildning & Demokrati*, 13 (3), 61-77.
- LADMIRAL, J. R. & LIPIANSKY, E. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- LOPEZ, J. (1997). *Représentations identitaires et apprentissage du français*. *Travaux de Didactique du FLE*, 37, 43-60.
- MATTHEY, M. (2000). *Les représentations de l'apprentissage des langues e du bilinguisme das l'institution éducative*. *Études de Linguistique Appliquée*, 120, 487-496.
- MATTHEY, M. (Ed.) (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRPD Ed.
- MELO, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MELO-PFEIFER, S. (2012). Intercomprehension between Romance Languages and the role of English: a study of multilingual chat-rooms. In *International Journal of Multilingualism*. On-line first. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2012.679276> (consultado a 14 de novembro de 2012).
- MENDES, L. (2005). *A dimensão política da educação em línguas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MOREIRA, G. (2002). *Aprolínguas: actas do VI encontro da Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior*. Aveiro: Universidade de Aveiro

MORAN, P. (2001). *Teaching culture: perspectives in practice*. Austrália: Heinle & Heinle.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

MOSCOVICI, S (2004). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

MOSCOVICI, S. (1981). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

MÜLLER, N. (1997). Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Editeur, 211-217.

MÜLLER, N. & DE PIETRO, J. F. (2001). Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 51-65.

OGAY, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles: des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Bern: Peter Lang.

PAGANINI, G. (1994). *Désir d'Italie, ou la représentation d'une troisième langue*. *Les Langues Modernes*, 4, 9-17.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

PENNYCOOK, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Longman.

PINHO, A. S. & ANDRADE, A. I. (Org.) (2011). *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projecto*. Cadernos do Lale, Série Reflexões, n.º 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PINTO, S. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PINTO, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PHILLIPSON, R. (2003). *English-only Europe?: challenging language policy*. Londres: Routledge.

PHIPPS, A. & GONZALEZ, M (2004). *Modern languages. Learning & teaching in intercultural field*. Londres: Sage Publications.

PORCHER, L. (1997). Lever de rideau. In G. Zarate & M. Candelier (Org.), *Les representations en didactique des langues et cultures*. Collection NEQ, Rencontres en Didactique des Langues, 2. Paris: Didier Erudition, 11-28.

PORTUGAL, B.; GALA, C. & INÁCIO, H. (2007). *Trends*. 10.º ano. Teacher's Book. Lisboa: Santillana.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAJAGOPALAN, K. (1998). O conceito de identidade na lingüística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In I. Signorini (Org.), *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 21-45.

REIS, F.L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha – guia prático*. Lisboa: Pactor.

REUTER, Y. (1995). Vers une synthèse: réflexions et propositions. In J.-L. Chiss et. al. (Dir.), *Didactique du Français. État d'une discipline*. Paris: Édition Nathan, 243-261.

RIBEIRO, G. (2006). *Consciência metalinguística: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

RIMBERT, E. (1995). *Image, statut et désir de la langue française. Le Français dans le Monde, (numéro spécial)*, 23-29.

ROUAULT, S. (2001). *Les langues vivantes dans le système éducatif français. Motivations du choix et représentations. Travaux de Didactique du FLE*, 46, 63-73.

SABATIER, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. In D. Moore & V. Castellotti (Ed.), *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne: Peter Lang, 105-126.

SENOS, S. (2011). *A Cultura Linguística dos alunos no 9.º ano do Concelho de Aveiro*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SIMÕES, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

STARKEY, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights. Reference Paper for the Guide for Development of Language Education Policy in Europe*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

TRUCHOT, C. (1999). Les langues européennes des territoires nationaux aux espaces globalisés. Observations sur les effets linguistiques de la mondialisation en Europe. Disponível em <http://www.uquebec.ca/diverscite> (consultado a 7 de dezembro de 2011).

VÉRONIQUE, D. (2006). *Perspectives en didactique des langues et des cultures. Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*, n.º 55, 7-13.

VIEIRA, J. C. (2008). *A Dimensão Intercultural e o Ensino de Inglês em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

WALT, C. (2004). Language and identity: the limits of instrumental motivation. In A. Coetzee (Ed.), *Proceedings of the 21st World Congress of the World Federation of Modern Languages Associations - Identity and creativity in language education*. Johannesburg: RAU University, 693-698.

YANG, A. & LAU, L. (2003). *Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels*. *System*, 31, 107-123.

YIN, R. K. (1989). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

Webgrafia

- Anúncio da Optimus com a canção “All Together Now”: http://www.youtube.com/watch?v=r_CvWJocY-Y (12 de janeiro de 2012).

- Biografia The Beatles: <http://www.imdb.com/name/nm1397313/bio> (12 de janeiro de 2012).
- Informações sobre a canção “All Together Now”: http://en.wikipedia.org/wiki/All_Together_Now (12 de janeiro de 2012).
- Letra da canção “All Together Now”: <http://www.sing365.com/music/lyric.nsf/All-Together-Now-lyrics-The-Beatles/82CD30806717548748256BC20014F368> (12 de janeiro de 2012).
- Projeto *Comenius*: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/structure/comenius_en.html (23 de outubro de 2011).
- Parte do filme “The Terminal” com legendas em inglês: <http://www.youtube.com/watch?v=nOn3xbl6Vyk> (14 de abril de 2012).
- Recursos para aulas: <http://www.eslprintables.com> (14 de janeiro de 2012 e 15 de abril de 2012).
- Recursos para professores e alunos de inglês: <http://www.saberingles.com.ar/reading/beatles.html> (14 de janeiro de 2012).
- Site oficial The Beatles: <http://www.thebeatles.com/> (12 de janeiro de 2012).
- Vídeo “Do you speak English?": <http://www.youtube.com/watch?v=rxUm-2x-2dM> (24 de março de 2012).
- Vídeo “Learn English really funny – comercial”: <http://www.youtube.com/watch?v=GT86iWiH2mI> (24 de março de 2012).

- Videoclip da canção “All Together Now”:
<http://www.youtube.com/watch?v=a1DEtRxLsKM> (12 de janeiro de 2012).
- Trailer do filme “The Terminal”:
<http://www.youtube.com/watch?v=lqgzXQ3b0nU> (14 de abril de 2012).

Anexos

Anexo 1

Apresentação do projeto de investigação

Apresentação do Projeto à Diretora do Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga

Exma. Senhora Diretora

Eu, Ana Paula Ferreira da Rocha, pretendo levar a cabo um projeto de investigação na disciplina de Inglês, que servirá de base à dissertação da minha tese de Mestrado em Didática das Línguas, sob o título “A relação sujeito-língua: um estudo com alunos de Inglês do ensino secundário”, sob a orientação da Professora Doutora Ana Raquel Simões.

Assim solicito a V. Exa. que considere o projeto e se digne a autorizar a realização do mesmo. Segue-se um breve resumo dos pressupostos e metodologias do projeto que V. Exa. poderá considerar.

1. Apresentação do Projeto

A importância de aprender uma língua é uma evidência e uma necessidade num mundo cada vez mais global e mais próximo onde a comunicação e a interação humana fazem parte integrante do sujeito.

É de referir a importância e a influência que a aprendizagem de línguas desempenha na sociedade nos seus variados contextos, fazendo, por isso, parte da política educativa europeia, em que esta valoriza e salvaguarda a diversidade linguístico-cultural, como contributo para uma identidade europeia e de uma cidadania democrática onde as línguas assumem um papel central (cf. Comissão Europeia, 2008).

No contexto atual da globalização e da mobilidade no mundo, os sujeitos necessitam de desenvolver capacidades que lhes permitam o contacto plurilingue e intercultural e uma das ferramentas cruciais para os cidadãos se movimentarem neste mundo global é o domínio de uma língua de comunicação internacional – o Inglês.

Com o objetivo de desenvolver um trabalho, em sala de aula, sobre essa relação, pretendo levar a cabo um estudo de caso com características de investigação-ação, com um grupo de alunos do 10º ano, cuja opção de língua escolhida é o Inglês.

2. Objetivos Gerais do Projeto

- Identificar a relação do aluno de ensino secundário com a língua inglesa e sua aprendizagem.
- Promover a consciencialização e reflexão quanto à relação que a aprendizagem da língua desempenha na vida dos sujeitos.
- Questionar o papel da língua inglesa como língua utilitária e transacional.
- Contribuir para o estabelecimento de uma relação afetiva com a língua.
- Contribuir para a construção de uma cidadania europeia.

3. Participantes

- Alunos da turma B do 10º ano
- Alunos polacos envolvidos no projeto Comenius
- Professora Ana Paula Rocha

4. Metodologia

Numa primeira fase do projeto, pretendo conceber materiais adequados à análise da aprendizagem da língua inglesa em determinadas perspetivas e no desenvolvimento de uma cultura linguística mais ampla e, seguidamente, experimentarei essas atividades e materiais. Irei observar e tentarei descrever as atitudes e reações dos alunos durante as sessões. Posteriormente analisaremos esses dados fazendo um relato das reações dos alunos às atividades implementadas, bem como tentaremos interpretar os vários comportamentos e atitudes, de forma a perceber se os alunos revelam ter adquirido novas formas de se relacionarem com a língua inglesa e se o estudo desenvolvido os influenciou e

contribuiu para a promoção de uma atitude de abertura à ideia de comunicação numa cidadania e identidade europeia.

4.1. Recolha de Dados

- Far-se-á a gravação audio e/ou vídeo de algumas sessões, gravações devidamente autorizadas pelos encarregados de educação, das quais se transcreverá as sequências relevantes para a consecução dos objetivos.
- Questionários.
- Didatização de sessões.

Anexo 2

Informação aos Encarregados de Educação

Autorização do Encarregado de Educação

Venho, por este meio, solicitar a autorização do Encarregado de Educação para a participação do seu educando num projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Didática de Línguas Estrangeiras, da Universidade de Aveiro. Informo que as atividades que irei desenvolver terão lugar em algumas sessões letivas da disciplina de Inglês.

Os objetivos do estudo foram expostos ao seu educando. A realização do projeto de investigação poderá implicar a gravação áudio e/ou vídeo de algumas sequências de aula, pelo que necessito da sua autorização por escrito.

Asseguram-se que as informações prestadas pelo seu educando, bem como as sequências áudio e/ou vídeo serão apenas utilizadas no âmbito deste projeto e serão guardadas de forma confidencial, não sendo a sua identidade pessoal publicada ou comunicada, sem a sua permissão.

Eu, _____, Encarregado
de Educação do aluno
_____, n.º ____ do
10.º B, autorizo a participação do meu educando no projeto de investigação acima
referido, pela professora de Inglês e autora do estudo.

_____, ____ de _____ de
2012.

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo 3

Inquérito por questionário



universidade de aveiro

Projeto de Investigação 2011-2012

Questionário

Este questionário enquadra-se num estudo de mestrado levado a cabo na Universidade de Aveiro e pretende compreender a relação sujeito-língua dos alunos de uma turma do 10º ano. Responde individualmente e lembra-te que não existem respostas certas ou erradas, apenas a tua opinião para mim é importante. Procura ser o mais honesto e sincero possível. Agradeço desde já a tua colaboração.

Estabelecimento de ensino: Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga

Disciplina: Inglês

Ano de escolaridade: 10.º

Data:

1. Nome / Pseudónimo:

2. Idade:

3. Género: feminino

masculino

4. Nacionalidade:

5. Profissão do pai:

6. Profissão da mãe:

7. Preenche o quadro abaixo, colocando uma cruz relativa às habilitações literárias do teu pai e da tua mãe.

Habilitações literárias	Pai	Mãe
1. Não sabe ler nem escrever		
2. Sabe ler e escrever mas sem diploma da 4ª classe		
3. 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª classe)		
4. 2º Ciclo do Ensino Básico - 6º ano (antigo 2º ano, antigo Ciclo Preparatório)		
5. 3º Ciclo do Ensino Básico - 9º ano (antigo 5º ano)		

6. Ensino Secundário – 12º ano (antigo 7º ano)		
7. Ensino Superior Politécnico (bacharelato)		
8. Ensino Superior Universitário (licenciatura, mestrado ou doutoramento)		
9. Não sabe		
Não responde		

8. Já residiste em algum país estrangeiro? Sim ☐ Não ☐

Se a resposta foi SIM:

8.1. Qual?

8.2. Durante quanto tempo (mínimo de 3 meses)?

8.3. Falas a língua desses país? Sim ☐ Não ☐ Alguma coisa ☐

9. Algum dos teus pais é estrangeiro? Sim ☐ Não ☐

Se a resposta foi SIM:

9.1. Pai ☐ Mãe ☐

9.2. De que nacionalidade? _____

9.3. Falas a língua dele/dela? Sim ☐ Não ☐ Alguma coisa ☐

10. Qual é a tua Língua Materna? _____

11. Que Língua Estrangeira escolheste no 5º ano de escolaridade (LE1)?

11. 1 Por que razão escolheste essa língua?

12. Que Língua Estrangeira escolheste no 7º ano de escolaridade (LE2)?_____

12. 1 Por que razão escolheste essa língua?



13. Que Línguas Estrangeiras escolheste no 10º ano de escolaridade?

13.1. Porquê?

14. Que outras línguas gostarias de estudar?

15. Das Línguas Estrangeiras estudadas, qual consideras ter sido mais fácil de aprender e porquê?

16. Qual consideras ter sido mais difícil de aprender? Porquê?

17. Como te avalias como aluno de línguas?

☐ MUITO BOM ALUNO

☐ BOM ALUNO

☐ RAZOÁVEL

☐ FRACO

18. Fora da escola, com que línguas já contactaste e de que maneira? Preenche o quadro.

CONTACTO:	Português	Inglês	Francês	Espanhol	Alemão	Outra
1- pessoas com quem						
2- escolas de línguas						
3- Internet						
4- música						
5- televisão e cinema						
6- livros/revistas						
7- viagens						
8- familiares/amigos						
9- instruções/rótulos de						
10- outras situações						

19. Pensas que a escola devia oferecer maior variedade de língua?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

19.1. Porquê?

20. Consideras importante estudar Línguas Estrangeiras?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

20. 1. Justifica.

21. Quantas línguas consideras importante estudar?

22. Ordena as seguintes línguas de 1 a 5, sendo 1 a língua mais importante e 5 a menos importante.

Inglês ☐ Francês ☐ Espanhol ☐ Alemão ☐ Português ☐

22.1. Quais as razões para que algumas línguas sejam consideradas mais importantes do que outras?

Coloca uma cruz em cada alínea, sendo que: 1 – concordo totalmente e 6 – discordo totalmente.

CONTACTO:	1	2	3	4	5	6
1-...ao número de pessoas que a falam enquanto Língua Materna						
2-...ao seu grau de internacionalização na comunicação entre os povos						
3-...à sua importância política e económica						
4-...à sua importância cultural e literária						
5-...à sua importância científica e tecnológica						

23. Quais as línguas que consideras mais próximas da Língua Portuguesa? Ordena-as, sendo 1 a língua mais próxima.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____

Obrigada.

Anexo 4

Documentos de apoio à primeira intervenção
didática

Aprender línguas/Inglês para quê?

Público-alvo: alunos do 10.º ano do ensino secundário e alunos polacos do projeto *Comenius*

Objetivos:

- Sensibilizar os alunos para a Diversidade e o Plurilinguismo;
- Refletir sobre a importância de aprender línguas;
- Compreender o papel das línguas e do Inglês na vida dos sujeitos.

Duração: 90 minutos

Materiais:

- Apresentação em Powerpoint
- Fichas de trabalho (7)
- Reflexão como trabalho de casa

Tempo (minutos)	Descrição das atividades
5	<p>1. Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo introdutório sobre a importância do projeto <i>So far and yet so close</i> e <i>agora que estamos All Together Now</i>, o que une os povos e como se estabelece a comunicação (gestos, <i>body language</i>, música, as línguas, uma língua em comum,...).
15	<p>2. <i>Every body is doing it</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise da frase dando ênfase à palavra <i>Body</i> que é fundamental para o passo seguinte; • Segue-se a descrição de algumas imagens de diferentes tipos de danças que os alunos têm de identificar (cf. Powerpoint “Every body is doing it”);

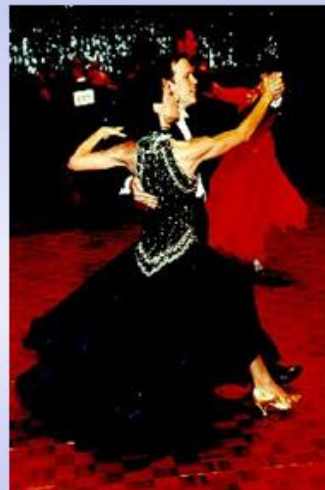
	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos leem um poema (cf. Ficha de trabalho “Every body is doing it”) e com a ajuda da professora deverão concluir que: <i>Different cultures/countries share the same love for music through different types of traditional dances.</i>
15	<p>3. All Together Now</p> <ul style="list-style-type: none"> Visualização do anúncio da <i>Optimus</i> com a música <i>All Together Now</i> (cf. Powerpoint de suporte às fichas de trabalho “All Together Now” e “The Beatles”), que deverão reconhecer (cf. Ficha de trabalho “All Together Now”); Audição do original pelos <i>Beatles</i> (cf. Powerpoint de suporte às fichas de trabalho “All Together Now” e “The Beatles”), com um exercício para completar espaços; Análise de um pequeno texto sobre o grupo, com um exercício para completar espaços e algumas perguntas gerais (cf. Ficha de trabalho “The Beatles”); Análise de algumas curiosidades relativamente à música, referindo as várias versões da mesma.
25	<p>4. A importância da Música</p> <p><i>Music as a universal language that brings people together</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Diálogo sobre a importância da música (cf. Ficha de trabalho “Music”); Referência aos grupos preferidos dos alunos (saber se ouvem os mesmos grupos,...) e visualização/audição de alguns excertos de grupos para identificar; Referência a grupos/cantores portugueses que cantam em inglês – analisar os motivos; Visualização/audição de alguns excertos de músicas desses grupos para dar a conhecer.
25	<p>5. Os motivos que levam as pessoas a aprender línguas estrangeiras</p> <ul style="list-style-type: none"> Diálogo sobre os motivos pelos quais as pessoas aprendem línguas (cf. Ficha de trabalho “Why do people learn languages?”);

	<ul style="list-style-type: none"> • Registo de algumas conclusões; • Diálogo sobre as principais razões para aprender Inglês (cf. Ficha de trabalho “Why do people learn English?”); • Análise de uma ficha com as razões para as pessoas aprenderem Inglês e associação de cada uma das razões a 4 categorias apresentadas (cf. Ficha de trabalho “Some reasons why people study English”); • Atividade de reflexão como trabalho de casa para todos os alunos (portugueses e polacos) (cf. Atividade de reflexão final); • Atividade de reflexão para os alunos portugueses centrada na aula com os alunos polacos (cf. Atividade de reflexão (2)).
--	---





3



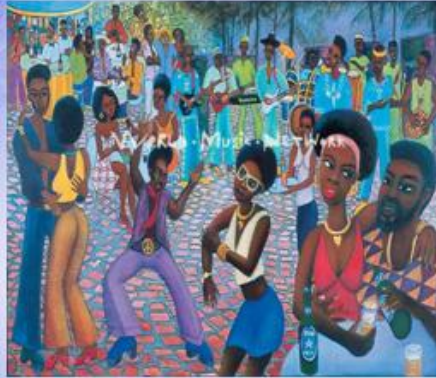
4



5



6



7



8

POEM

In Hawaii they Hula
They Tango in Argentina
They Reggae in Jamaica
And they Rumba down in Cuba,
In Trinidad and Tobago
They do the Calypso
And in Spain the Spanish
They really do the Flamenco.
In the Punjab they Bhangra
How they dance Kathak in India
Over in Guatemala
They dance the sweet Marimba,
Even foxes dance a lot
They invented the Fox Trot,
In Australia it's true
They dance to the Didgeridoo.

In Kenya they Benga
They Highlife in Ghana
They dance Ballet all over
And Rai dance in Algeria,
They Jali in Mali
In Brazil they Samba
And the girls do Belly Dancing
In the northern parts of Africa.
Everybody does the Disco
From Baghdad to San Francisco.
Many folk with razzamataz
Cannot help dancing to Jazz,
They do the Jig in Ireland
And it's really true
They still Morris dance in
England
When they can find time too.



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA

English - 10th Grade

Handout no.1

EVERY BODY IS DOING IT

In Hawaii they Hula
They Tango in Argentina
They Reggae in Jamaica
And they Rumba down in Cuba,
In Trinidad and Tobago
They do the Calypso
And in Spain the Spanish
They really do the Flamenco.

In the Punjab they Bhangra
How they dance Kathak in India
Over in Guatemala
They dance the sweet Marimba,
Even foxes dance a lot
They invented the Fox Trot,
In Australia it's true
They dance to the Didgeridoo.

In Kenya they Benga
They Highlife in Ghana
They dance Ballet all over
And Rai dance in Algeria,
They Jali in Mali
In Brazil they Samba
And the girls do Belly Dancing
In the northern parts of Africa.

Everybody does the Disco
From Baghdad to San Francisco
Many folk with razzamataz
Cannot help dancing to Jazz,
They do the Jig in Ireland
And it's really true
They still Morris dance in England
When they can find time to.

In Zephaniah, Benjamin, *Wicked World*, 2000



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA

English - 10th Grade

Handout no. 2

ALL TOGETHER NOW

A. Listen to the song and complete it.

One, two, three, four

Can I have a little (1) _____?

five, six, seven, eight, nine, ten

I (2) _____ you.

A, B, C, D

Can I bring my friend to (3) _____?

E, F, G, H, I, J, I love you.

Boom, bam, boom

Boom, bam, boom

Sail the (4) _____,

Boom, bam, boom

Chop the tree,

Boom, bam, boom

Skip the rope,

Boom, bam, boom

Look at me...

All (5) _____ now...

Black, white, green, red

Can I take my friend to bed?

Pink, brown, yellow, orange, and (6) _____ I love you

THE BEATLES

YouTube Video: <http://www.youtube.com/watch?v=xoWzElnXiVw>YouTube Video (advertising campaign): http://www.youtube.com/watch?v=r_CvWJocY-Y



Read this text about *The Beatles* and complete the gaps with the words given below.

lyrics * hair * history * effects * medals * band * name * accessories

THE BEATLES



The beginning

The Beatles were a rock (1)_____, formed in Liverpool (England) in 1956. Group: John Lennon (vocalist, composer and guitarist), George Harrison (vocalist and guitarist), Paul McCartney (bassist, composer and vocalist) and Ringo Starr (drummer). The initial (2)_____ of the band was: *Silver Beetles*, but suggested by John Lennon the band renamed itself: *The Beatles*.

Success

They had worldwide success with their music, mainly in the decade of 1960. Their success was due to the revolutionary style in the music scene. Their songs have wonderful (3)_____ and powerful guitar (4)_____. Their lyrics touched the young generation because they were rebellious and revolutionary. Young people in Liverpool had long (5)_____ and brightly coloured clothes and many rings and other (6)_____. Their success was so great that in 1965 they received (7)_____ of the Order of the British Empire given by Queen Elizabeth II of England. *Beatlemania* spread worldwide.

The end

They broke up in 1970 and the ex-Beatles found success in individual musical careers. *The Beatles* are the best-selling band in (8)_____ because today (over four decades after their break-up) their recordings are still sold.



Listen to the **song
and fill in the gaps.**

<http://www.youtube.com/watch?v=a1DEtRxLsKM>

Watch the **video
and check again.**



http://www.youtube.com/watch?v=r_CvWJocY-Y

All Together Now, The Beatles

One, two, three, four
Can I have a little **1**?
5, 6, 7, 8, 9, 10 – I **2** you.

A, B, C, D
Can I bring my friend to **3**?
E, F, G, H, I, J, I love you.

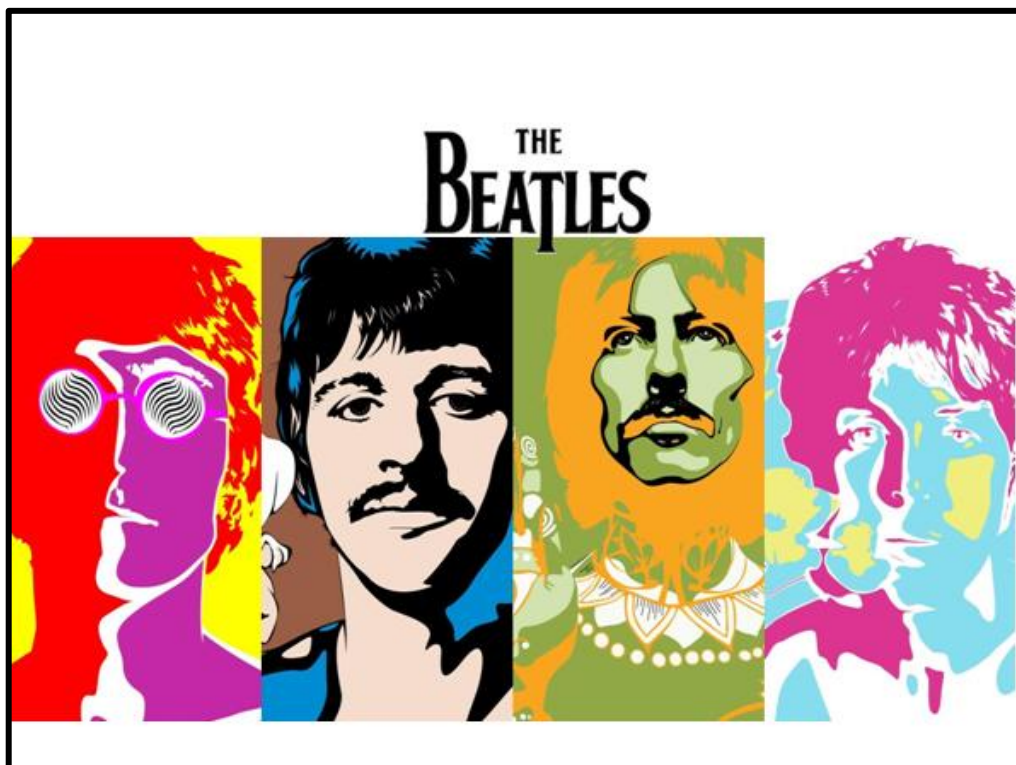
Boom, bam, boom
Boom, bam, boom
Sail the **4**,
Boom, bam, boom
Chop the tree,
Boom, bam, boom
Skip the rope,
Boom, bam, boom
Look at me...

All **5** now...
Black, white, green, red
Can I take my friend to bed?

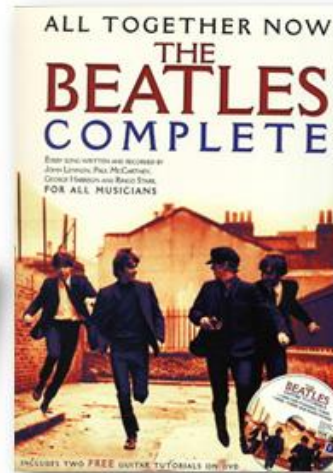
Pink, brown, yellow, orange and **6**
I love you
All together now...

Boom, bam, boom
Sail the ship,
Boom, bam, boom
Chop the tree,
Boom, bam, boom
Skip the rope,
Boom, bam, boom
Look at me...
All together now...

**This song belongs
to...?**



The Beatles were one of the greatest popular bands of the 20th century.



They continue to have a big impact on **music, film, literature, art and fashion.**

Their songs talk about **love**,
peace, **help** and **imagination**.



Read the **text**
about
The Beatles.

Handouts
Page 3

Exercise A

- (1) band
- (2) name
- (3) lyrics
- (4) effects
- (5) hair
- (6) accessories
- (7) medals
- (8) history

1. Where are *The Beatles* from?

They are from Liverpool, England.

2. Who was Ringo Starr?

He was the drummer of the band.

3. Why did young people enjoy *The Beatles'* songs?

They enjoyed the Beatles because their lyrics touched the young generation, they were rebellious and revolutionary.

4. What happened in 1965?

In 1965 they received medals of the Order of the British Empire given by Queen Elizabeth II of England.

5. When did the group end?

In 1970.

More facts...



The founder of the band was John Lennon, the vocalist and guitarist of the band.



The other members of the group were Paul McCartney, George Harrison and Ringo Starr, all from Liverpool, Merseyside, England.

More facts...



The name of the band changed several times. "Quarrymen" and "Silver Beetles" are examples of names. John Lennon invented the name "The Beatles" – a wordplay – a mix of *beat* with *beetle*.





About the song...

All Together Now is a song by Paul McCartney.

The song was recorded during the band's Magical Mystery Tour.

The song is like a children's sing-along (according to Paul McCartney).

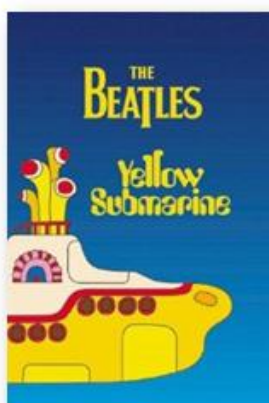
The whole song is an appeal to the audience to **get together**, **sing**, **dance** and **celebrate**. The inspiration for this is the music hall tradition of asking the audience to join in.



About the song...

It was released on 13th January 1969.

This song appears at the end of the Beatles movie **Yellow Submarine**.



Covers

There are many versions (covers) of the song "All Together Now".

There are two versions for children by the **Sugar Beats** and by **The Bingo Kids**.

A German group, **Joy Unlimited**, has got a heavy rock version of the song.

The Muppets also have got a version of the song (1994).

There are also other covers by:

- the rapper/singer **Andre 3000** (Nike commercial)
- **Kenny Loggins** (album *All Join In*, 2009)
- **Tally Hall**



Sources

- <http://www.saberingles.com.ar/reading/beatles.html>
- <http://www.imdb.com/name/nm1397313/bio>
- http://en.wikipedia.org/wiki/All_Together_Now
- <http://www.sing365.com/music/lyric.nsf/All-Together-Now-lyrics-The-Beatles/82CD30806717548748256BC20014F368>
- <http://www.thebeatles.com/>

MUSIC IS:

- a form of expression;
- a fabric of our lives;
- a definition of society;
- a reminder of how things once were;
- an indication of how things are;
- a view of where society is headed.

MUSIC CAN:

- lift your spirits;
- make you depressed;
- make you think of your lover;
- send surges of adrenaline through your body;
- keep traditions alive;
- save lives.

MUSIC**Some favourite bands:**

- Coldplay;
- Metallica
- Muse;
- Pearl Jam;
- Red Hot Chilli Peppers;
- ...

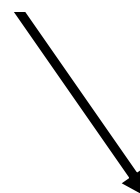
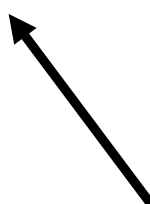
Some Portuguese bands:

- Aurea;
- David Fonseca;
- Fingertips;
- Hands of Approach;
- The Gift;
- ...

-
-
-
-



-
-
-
-



-
-
-
-

-
-
-
-



Why do people learn English?

Knowledge reasons	Professional reasons

Cultural reasons	Communicative reasons



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA

English - 10th Grade

Handout no. 7



Barack Obama: "I don't speak a foreign language. It's embarrassing!"

SOME REASONS WHY PEOPLE STUDY ENGLISH

(or any other foreign language)

- **To communicate with people around the world.** To convey your thoughts and opinions to others.
- **To understand other cultures better.** In different languages the same idea is often expressed in different ways.

- **To bridge the gap between cultures.** It will help you to understand and communicate with people from different walks of life and tolerate different lifestyles and customs.
- **To increase your understanding of other peoples.**
- **To travel abroad,** understand others and be understood. If you speak English you will feel more comfortable speaking with natives. When you lack the ability to communicate in the native language, you cannot fully participate in day-to-day life, understand the culture, or communicate with the people. People are much more receptive if you make an effort to speak their language. This can turn a frustrating experience into the trip of a lifetime.
- **To do business.**
- **To get a better job** – employers prefer people who speak English or a foreign language because they often do business abroad. You will have more employment opportunities and you will earn a better salary.
- **To contribute to international diplomacy,** promote national security and world peace – English is the language of international politics.
- **To open your mind** - The world doesn't end at the boundaries of your country! It opens up new perspectives in your life. The truth is new thoughts and ideas are happening everywhere and they are not being immediately translated.
- **To improve your cognitive areas** such as mental flexibility, creativity, thinking skills, such as problem-solving, conceptualizing, and reasoning

- **To appreciate** international literature, music, the lyrics of songs, films, computer games,...you name it!
- **To help you to adapt and cope in a fast-changing world** – new technologies, new inventions...
- **To further your studies** – if you want to work in a specific area, for example science (medicine, physics, computing science....) you'll find more bibliography in English than in any other language.
- **To make it easier for you to participate in programs** that allow to be fully immersed and integrated into the academic and social life of the country in which you are studying
- **To understand you and your culture better.** You will have the chance to know your culture through the eyes of others. You'll also learn how to be more critical of others' attitudes and to develop an independent opinion
- **To make lifelong friends.** Meeting people from a different country can be very rewarding. Your ability to speak other languages and your interest in other cultures can connect you deeply with people around the globe.





ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA
English - 10th Grade



universidade de aveiro

Teacher: Ana Paula Rocha

Writing Activity

1. For you, why is it important to learn English?

2. If you were born again, which country and language would you choose and why?

Name: _____ Date: _____



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA
English - 10th Grade



universidade de aveiro

Teacher: Ana Paula Rocha

1. A aula com os alunos polacos do *projeto Comenius* foi importante para ti? Porquê?

2. O que é que gostaste mais? Porquê?

Name: _____ Date: _____

Anexo 5

Documentos de apoio à segunda intervenção didática

Aprender línguas/Inglês para quê?

Público-alvo: alunos do 10.º ano do ensino secundário

Objetivos:

- Refletir sobre o estatuto da língua inglesa como língua global/franca;
- Analisar o papel das línguas e do inglês no mundo atual;
- Sensibilizar os alunos para a Diversidade e o Plurilinguismo;
- (Re)configurar a relação dos sujeitos com o inglês e com as línguas estrangeiras.

Duração: 90 minutos

Materiais:

- Apresentação em Powerpoint
- Fichas de trabalho (3)
- Reflexão
- Videos (Youtube)

Tempo (minutos)	Descrição das atividades
10	<p>1. Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise de algumas citações sobre o papel da língua inglesa no mundo atual numa perspetiva alargada de diversidade linguística e cultural (cf. Powerpoint “The status of English as a global language” e Ficha de trabalho “The status of English as a global language”).
20	<p>2. O papel da língua inglesa no mundo atual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização de dois pequenos filmes/vídeos (cf. Powerpoint “The status of English as a global language”); • Discussão centrada nos aspetos importantes relacionados com o conceito de língua global/franca, suas vantagens e desvantagens, entre outros;

	<ul style="list-style-type: none"> • Debate acerca do papel e da influência da língua inglesa em confronto com a diversidade linguística no mundo.
20	<p>3. O inglês versus outras línguas (plurilinguismo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização de pequenos excertos do filme <i>The Terminal</i> (cf. Powerpoint “Is the English Language important for you?”); • Referência à importância da aprendizagem do inglês como instrumento ao serviço da comunicação entre povos (cf. Powerpoint “Is the English Language important for you?”); • Análise do poder da língua inglesa versus outras línguas-registo de algumas conclusões.
40	<p>4. Os motivos que levam as pessoas a aprender línguas estrangeiras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divisão da turma em grupos para proceder à análise compreensiva de vários textos críticos relativos ao papel da língua inglesa (cf. Fichas de trabalho “English and the future”, “English – the widespread language”, “The importance of learning English”, “No speak English” e “Towards a global language”); • Apresentação das conclusões de cada grupo; • Análise e comparação dos diferentes pontos de vista apresentados; • Atividade de reflexão final (cf. Atividade de reflexão final).

The status of English as a global language

"A language becomes an international language for one chief reason: the political power of its people." (Crystal, 1997)

"The significance of English today is comparable to that of reading and writing in the age of industrialization."

(Breidbach, 2003)

"To compete globally more and more European businesses are making English their official language. Even the French – *quelle horreur!* – are adopting it as their language franca."

(Justin Fox)

The role of foreign languages in the modern world



Questions to discuss:

- Is there a need for a global language today? Which languages would lend themselves to becoming a global language?
- Which developments have contributed to an increased need for a global language?
- Would you consider that native speakers of a global language are in a more powerful position than others? How might this affect communication between cultures?

Summarise your arguments

1.	
2.	
3.	
4.	

English as a global language

ADVANTAGES

DISADVANTAGES

--	--



Learning English is important



To conclude or not!

**I SPEAK ENGLISH,
I AM LITERATE!**

Sources

- <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/briedbachEN.pdf>
- http://en.wikipedia.org/wiki/All_Together_Now
- <http://www.sing365.com/music/lyric.nsf/All-Together-Now-lyrics-The-Beatles/82CD30806717548748256BC20014F368>
- <http://www.eslprintables.com/>
- Corbett, J. 2003 *Na Intercultural Approach to English Language Teaching. Clevedon: Multicultural Matters.*
- Crystal, D. 1977. *English as a Global Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Belarmina Portugal, Cristina Gala e Helena Inácio, *Trends, 10º ano, Teacher's Book*, 2007, Santillana
- Teresa P. Almeida, Telma C. Sousa, Paula M. Araújo, *Links, 10º ano*, 2007, Porto Editora



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA



universidade de aveiro

Handout no.1



"A language becomes an international language for one chief reason: the political power of its people." (Crystal, 1997)

"The significance of English today is comparable to that of reading and writing in the age of industrialization." (Breidbach, 2003)

"To compete globally more and more European businesses are making English their official language. Even the French - quelle horreur! - are adopting it as their lingua franca." (Justin Fox)

Bearing in mind these quotations, answer the following questions reflecting on the role of the English language in the world.

1. Is there a need for a global language?
2. Which languages would lend themselves to becoming a global language?
3. Would you consider that the native speakers of a global language are in a more powerful position than others?

4. How might this affect communication between cultures?

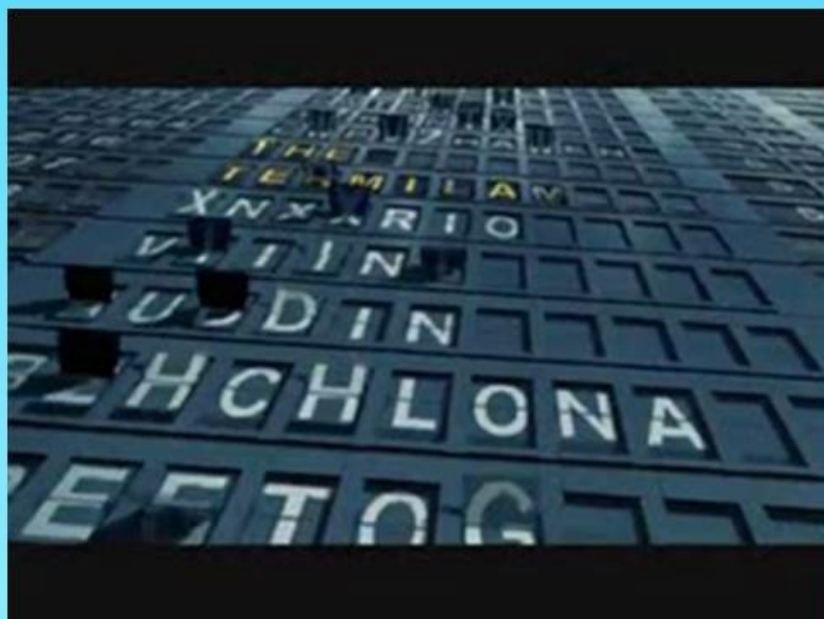
1.	
2.	
3.	
4.	

Name: _____

Number: _____ Class: _____ Date: _____

Is the English Language important for you?

The Terminal



**Did you understand the
situation?
What is your opinion about
it?**

Learn English



**Which strategies did he use
to learn?
What is your strategy to
learn?**

Task 1

- Read the following texts in groups
- Get the main ideas

Task 2

- Make a poster to present the group's idea about : *THE IMPORTANCE OF ENGLISH LANGUAGE*;
- You can write a list or draw a mind map;
- Be creative!



Read the following text carefully.

English and the future

The world is changing so fast that English, perhaps the most worldly of languages, is struggling to keep up. One thing is for sure: the English learner of the future will be different from those of the past, will be looking for a different kind of English and will expect to learn it in ways which reflect the technology and lifestyles of the 21st century. Learners in the future are likely to be much younger. Young children are often said to be better at language learning than older learners but they also have special challenges. Young children don't usually have the kind of instrumental motivation and determination for learning English that older learners often have. Young learners also have less experience at learning and so fewer cognitive strategies for remembering things, or coping with the discouraging setbacks that are typical of any learning curve.

The reasons why people learn English are also changing. Globalisation is bringing together more people than ever who speak different languages and who are turning to English as the means of communication. The English learner of the future may be less worried about sounding exactly like a native speaker and more concerned about how to use English effectively in cross-cultural communication. We may be hearing more non-native speakers in dialogues and a wider range of the 'New Englishes' now used around the world.

In future learners will be able to choose a formula which suits their cultural and psychological dispositions, or their particular needs at that moment. They, rather than their teachers, will decide how, what and when they will learn. Technology will allow English to come to you, rather than you having to go to a special place to learn English.

But above all, learning English is about communication and an important part of learning English will continue to be able to exchange views and make friends with people all over the world.

http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/radio/specials/1720_ten_years/page9.shtml

1. Complete the following sentences according to the ideas in the text.

a) It is said that older learners

b) In the future instead of being worried about speaking like a native, learners

c) Technology will allow you

2. Answer the following questions.

a) How will the English learners of the future be different from those in the past?

b) What's the relationship between globalization and the learning of English?

c) Explain the meaning of "cross-cultural communication".





English - the widespread language



English has not always been the most widespread language in the world. In the middle ages, people spoke Latin when they didn't understand each other's language. In the 16th, 17th and 18th centuries, people spoke French. But today, at the start of the 21st century, it's English which is spoken in every country in the world.

English is spoken by about 400 million speakers as a first language in Australia, Britain, Canada, Ireland, New Zealand, South Africa and the USA. It's spoken by another 400 million people in countries like Ghana, India, Nigeria and Singapore as the language of government, education and trade. In most of the other countries, it's the most important foreign language that children will learn at school, because it's essential for tourism, international business, entertainment, broadcasting and the Internet. So now approximately 1.5 billion people, or a quarter of the world's population speak English.

How did this happen? English is not a simple language to learn. Its spelling doesn't give much help to pronounce a word, and its grammar is difficult - think about word order! The reason is politics and power.

In the 18th century Britain was a powerful industrial nation and it also exported the English language to its new colonies around the world. In the 20th century the cultural power of the USA spread English all over the world through newspapers, television, advertising and films. It's now the common language for international travel, science, industry and, in the most recent years, information technology and the Internet.

But it's important to remember that English has borrowed words from many other languages. It uses *kindergarten* from German, *chaos* from Greek, *restaurant* from French, and *zero* from Arabic.

So who 'owns' English? The answer is everyone who speaks it, the English, the Indians and the Poles all contribute to its richness. It changes every year with new words and expressions.

There may be variations in grammar, vocabulary, pronunciation and spelling, but as long as we use English and we understand each other, we all belong to the World English Speaking community. We all own English.



ANSWER THE QUESTIONS:

1. What language did people speak in the middle ages?

2. What language did people speak in the 16th, 17th and 18th centuries?

3. When did people start speak English?

4. In what countries is English spoken as a first language?

5. Why is English so widespread language in the world?

6. What country did spread English all over the world through newspapers, TV and films?





THE IMPORTANCE OF LEARNING ENGLISH

A. Select the appropriate word from the box and complete the text.

chance of	dominant	communicate with	the Internet	Helpful
translator	global language	speaking country	language skills	job market

Many books, newspapers, airports and air-traffic control, technology, sports, pop music and advertising have the English as the **(1)** language. In general, the universal language on **(2)** is the English. The majority of the electronically stored information around the world is in English. You can travel to any English **(3)** without the need of having a **(4)**. Usually, if you don't know the language your trip would be hard and maybe you wouldn't enjoy it. Nowadays in the competitive **(5)** it is necessary to speak English. So if you learn English you will have a better **(6)** getting a job that pays more. English is also **(7)** if you are going to move to a different country because it is a **(8)**. A lot of educational information is in English; therefore, to have access to this material or maybe **(9)** other students it is necessary to have knowledge of English. It is necessary to learn English if you are planning to study at a foreign university or school. Usually many educational institutions will provide you preparatory courses to improve your English **(10)** but you have to have at least a medium level of knowledge.

www.learnenglishguide.com

1.	3.	5.	7.	9.
2.	4.	6.	8.	10.



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA

English - 10th Grade

Teacher: Ana Paula Rocha

Handout no.2

Read the following text carefully.

No speak English

Mamacita is the big mama of the man across the street, third-floor front. Rachel says her name ought to be *Mamasota*, but I think that's mean.

The man saved his money to bring her here. He saved and saved because she was alone with the baby boy in that country. He worked two jobs. He came late and left early. Every day.

Then one day, *Mamacita* and the baby boy arrived in a yellow taxi. The taxi door opened like a waiter's arm. Out stepped a tiny pink shoe, a foot soft as a rabbit's ear, then the thick ankle, a flutter of hips, fuchsia roses and green perfume. The man had to pull her, the taxicab driver had to push. Push, pull. Push, pull. Poof!

All at once she bloomed. Huge, enormous, beautiful to look at, from the salmon-pink feather on the tip of her hat down to the little rosebuds of her toes. I couldn't take my eyes off her tiny shoes.

Up, up, up the stairs she went with the baby boy in a blue blanket, the man carrying her suitcases, her lavender hatboxes, a dozen boxes of satin high heels. Then we didn't see her.

Somebody said because she's too fat, somebody because of the three flights of stairs, but I believe she doesn't come out because she is afraid to speak English, and maybe this is so since she only knows eight words. She knows how to say: *He not here* for when the landlord comes, *No speak English* if anybody else comes, and *Holy smokes*. I don't know where she learned this, but I heard her say it one time and it surprised me. (...)

Whatever her reasons, whether she is fat, or can't climb the stairs, or is afraid of English, she won't come down. She sits all day by the window and plays the Spanish radio show and sings all the homesick songs about her country in a voice that sounds like a seagull.

Home. Home. Home is house in a photograph, a pink house, pink as hollyhocks with lots of startled light. The man paints the walls of the apartment pink, but it's not the same, you know. She stills sighs for her pink house, and then I think she cries. I would.

Sometimes the man gets disgusted. He starts screaming and you can hear it all the way down the street.

Ay, he says, she is sad.

Oh, he says. Not again.

Cuándo, cuándo, cuándo? She asks.

Ay, *caray!* We are home. This is home. Here I am and here I stay. Speak English, speak English. Christ!

Ay! *Mamacita*, who does not belong, every once in a while lets out a cry, hysterical, high, as if he had torn the only skinny thread that kept her alive, the only road out to that country.

And then to break her heart forever, the baby boy, who has begun to talk, starts to sing the Pepsi commercial he heard on TV.

No speak English, she says to the child who is singing in the language that sounds like tin. *No speak English*, *no speak English*, and bubbles into tears. *No, no, no*, as if she can't believe her ears.

in Sandra Cisneros, *Our home in Mango Street* (abridged)

1. Find evidence in the text to support the following statements.

- d) Mamacita needs help in performing common, everyday physical activities.

- e) When the narrator first saw Mamacita, she was like a flower.

- f) Her English vocabulary is limited.

2. Answer the following questions.

- d) Where do you think Mamacita comes from and why she left her country?

- e) What kind of life does Mamacita and her family have in the new country?

- f) What is the meaning of the expression “*No speak English*”, in line 15 and in lines 34-35? Does Mamacita use it in the same way on both occasions? Explain your answer.





ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA

English - 10th Grade

Teacher: Ana Paula Rocha

Handout no.2

Read the text attentively

TOWARDS A GLOBAL LANGUAGE



It is impossible to say how many people in the world speak English. Large figures are often quoted, but the truth is that nobody really knows. Estimating the number of speakers of any language is complicated. Most recent estimates suggest that 377 million people speak English as a first language. The two largest concentrations are the USA (226 million) and the UK (56 million). As a percentage of the world's population this means that 6.2% use English as their mother tongue.

The number of people who use English as a second language is not known. This happens in countries where English has official status and therefore people use English for official business.

There are no official figures available on the number of people who speak English as a foreign language (that is, in countries in which English has no official status). Estimates range from 300 million to 750 million.

Marshall McLuhan's observation (1962) that the world is becoming a global village as a result of electronic interdependence is particularly true in today's business world. Technology has made it easier for a businessman in Manila, Philippines, to conduct business with a client in Chicago than with a compatriot in Zamboanga thanks to electronic mail, fax, and satellite communications. And it is most likely that the language they will use together will be English. Even in face-to-face communication between non-native speakers of English, like a Japanese banker and his/her Turkish counterpart, English is more likely to be the medium of communication than either Japanese or Turkish.

International organisations have adopted English to improve communication. The need for easy communications across borders has also inspired English-based professional jargons: *airspeak*, used by pilots and air-traffic controllers, and, more recently, *policSpeak*, to assist international policing.

English has for a century and a half been called a world language, but only recently *the* world language.

A. Answer these questions on the text.

1. Why do you think English has spread across the world?

2. Why does Marshall McLuhan consider that the world is becoming a global village?

3. Why have international organisations adopted English?

4. The English language and the new technologies contribute to the development of the *Global Village*". Comment this statement.





ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SEVER DO VOUGA

English - 10th Grade



universidade de aveiro

Teacher: Ana Paula Rocha

REFLEXÃO FINAL

1. Durante este ano letivo, o que aprendeste sobre a importância das línguas, em particular da língua inglesa?

2. Depois de refletires sobre os vários textos analisados, qual a tua opinião acerca da relação que o sujeito estabelece com a língua inglesa?

3. E tu, que relação estabelececes com a língua inglesa?

Nome: _____ Data: _____